بسم الله الرحمن الرحيم

كلية التربية

قسم الإدارة وأصول التربية

أطروحة دكتوراه

درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر في ضوء الرؤى المستقبلية

The Practicing Degree of Leadership Skills by Primary School Principals from The Perspectives of Teachers inside The Green Line in Light of Future Visions

إعداد الطالب

محمود محمد زكي أبو مخ

إشراف

الدكتور: علي محمد جبران صالح - مشرفًا رئيسًا

الدكتور: عمر "محمد علي" خصاونه- مشرفًا مشاركًا

حقل التخصص – إدارة تربوية

2013/2012

درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر في ضوء الرؤى المستقبلية

أعداد

محمود محمد أبو مخ

ماجستير إدارة أعمال، الكلية الأكاديمية نتانيا، 2007

قدمت هذه الأطروحة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه فلسفة في تخصص الإدارة التربوية في جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وافق عليها

د. علي محمد جبران ....مشرفًا ورئيسًا

أستاذ مشارك في الإدارة التربوية، جامعة اليرموك

د. عمر "محمد علي" خصاونه...............................مشرفًا مشاركًا

أستاذ مشارك في أصول التربية، جامعة اليرموك

أ.د محمد علي عاشور...................................عضوًا

أستاذ في الإدارة التربوية، جامعة اليرموك

أ.د عدنان بدري الإبراهيم...............................عضوًا

أستاذ في الإدارة التربوية، جامعة اليرموك

أ.د محمد محمود الخوالدة...............................عضوًا

أستاذ في أصول التربية، جامعة اليرموك

د. باسم عيسى العتوم...................................عضوًا

أستاذ مشارك في الأنثروبولوجيا الاجتماعية، جامعة العلوم والتكنولوجيا

تاريخ مناقشة الأطروحة 2013/4/8

الإهداء

إلى من زرعوا في نفسي الطموح والنجاح ودفعوني إلى العلم وبهم ازداد افتخاري

إلى والدي ووالدتي

إلى رفيقة دربي ومن سارت معي نحو الحلم وضحّت بأوقاتها في سبيل راحتي

إلى زوجتي

إلى من يفرحوا بفرحي ويسرّهم نجاحي ومن عشت معهم أيام طفولتي

إخوتي وأخواتي

إلى فلذات كبدي وهبة ربّي

أبنائي محمد وألين

إلى كل طالب علم في أرجاء المعمورة

إلى القادة التربويين وصانعي التغيير والتطوير

إليهم جميعًا أهدي هذا الجهد المتواضع

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

الملخص

محمود محمد أبو مخ، درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر في ضوء الرؤى المستقبلية. أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك. (2013). (المشرف الرئيسي: د. علي محمد جبران، والمشرف المشارك د. عمر "محمد علي" خصاونه).

هدفت الدراسة الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر في ضوء الرؤى المستقبلية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد ثلاث أدوات، الأولى: استبانة مكونة من (52) فقرة، وكانت لمعرفة درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر، وتتكون من أربعة مجالات. والثانية: استبانة مكونة من (34) فقرة، وكانت لمعرفة درجة تطبيق المدارس لبعض الرؤى المستقبلية من وجهة نظر المعلمين، وتتكون من مجالين اثنين. أما الأداة الثالثة، فكانت مقابلة لمعرفة التصورات والمقترحات لتطوير المهارات القيادية لمديري المدارس داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المفتشين التربويين من أجل تطبيق الرؤى المستقبلية. وقد كانت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة، وتكونت من (230) معلمًا ومعلمة، كما تم إجراء مقابلات مع (7) مفتشين تربويين.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية ككل من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر كانت كبيرة، وكان ترتيبها حسب الآتي (المهارات الذاتية الشخصية ثم المهارات الفنية ثم المهارات الإدراكية التصورية ومن ثم المهارات الإنسانية الاجتماعية).

- لم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لمتوسطات تقديرات معلمي المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر لدرجة ممارسة مديريهم للمهارات القيادية ككل وفقا للمتغيرات (الجنس، الرتبة العلمية، الخبرة، أعمل في مدرسة يديرها/تديرها).
- أن درجة تطبيق المدارس الابتدائية لبعض الرؤى المستقبلية والمتمثلة بالمنظمة المتعلمة والثقافة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، كانت بدرجة كبيرة.
- وجود علاقة ارتباطية طردية (موجبة) بين ممارسة مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية ومجالاتها، وبين تطبيق مدارسهم لبعض الرؤى المستقبلية (ككل) من جهة أخرى من وجهة نظر المعلمين.

وبناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فقد أوصت بمجموعة من التوصيات، أبرزها: المحافظة على الدرجة العالية لممارسة مديري المدارس الإبتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية في ضوء أهمية الرؤى المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: المهارات القيادية، مديرو المدارس، الوسط العربي داخل الخط الأخضر، الرؤى المستقبلية، المنظمة المتعلمة، الثقافة التنظيمية.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

تعتبر القيادة محورًا وظاهرة اجتماعية عامة في جميع المجتمعات البشرية والتي ترتكز عليها مختلف النشاطات في المؤسسات العامة والخاصة على حد سواء. وفي ظل تنامي المؤسسات وتشعب أعمالها وتعقدها، وتنوع العلاقات في البيئة الداخلية وتشابكها، وتأثرها بمؤثرات البيئة الخارجية: السياسية والاقتصادية والاجتماعية، فإنها وبشكل عام لا تنتظم إلا في ظل قيادة حكيمة تهدف إلى التأثير في سلوك المرؤوسين وتنسيق جهودهم وتحفيزها ودفعها لتحقيق الأهداف العامة المنشودة التي تتوقف على كفاءة وفاعلية القيادة ومدى قدرتها على توجيه جهود المؤسسة.

وتعد القيادة من أهم الأدوار التي ينبغي أن يمارسها المدير، وبواسطتها يستطيع قيادة المرؤوسين إلى الجهة السليمة ويغرس فيهم بذور الإخلاص والتفاني، واستثارة شعورهم وخلق التنافس الايجابي بينهم (العتيبي، 2003).

إن تحديد مفهوم القيادة تحكمه مجموعة من العوامل المتغيرة كالبيئة والزمن والعوامل السياسية والاجتماعية والثقافية والنظام القيمي في المجتمع والأهداف المراد تحقيقها، ولا أحد ينكر أننا بحاجة قوية إلى القيادة التربوية لإدارة المدرسة، لأن معظم البحوث والدراسات اعتبرت أن القيادة عامل رئيسي يسلح بقاعدة عريضة من المداخل والأساليب وباستخدام النمط المناسب في الموقف

المناسب (حسان والعجمي، 2007). لذلك فإن القائد التربوي داخل الخط الأخضر تحكمه عدة عوامل تؤثر على فاعلية القيادة لديه.

فقد وجدت وتد (2003) أنه على ضوء المعضلات المعيشية والظروف السياسية التي تعيشها الأقلية العربية داخل الخط الأخضر ضمن مجتمع متعدد الثقافات، فإنها تنعكس على مستويات ومجالات الحياة المختلفة الاجتماعية والاقتصادية والإنسانية والدينية والسياسية، وخاصةً الإشكالية الثقافية التربوية والتي تنبثق من سيادة الجهاز التربوي والتعليمي العام للدولة كحكم الأكثرية على جهاز التربية والتعليم للأقلية العربية فيها.

لذا فإن درجة ممارسة القائد التربوي لمهارات القيادة يجب أن تأخذ بعين الاعتبار مشاكل التعليم العربي داخل الخط الأخضر وهي مركبة من منظورين، الأول هو المنظور السياسي والمتصل بغياب المساواة في تخصيص الموارد بمستوى جودة متدنية كمًا ونوعًا، وعدم اتباع سياسة التفضيل المصحح من أجل سد الفجوات بين جهازي التعليم وهما العربي وجهاز التعليم العام في الدولة. أما المنظور الثاني فهو المنظور الأيديولوجي، وهو حالة من عدم التوافق بين واضعي السياسة وبين الأقلية العربية في الداخل بخصوص مناهج ومضامين التعليم، وماهية القيم التي يجب تدريسها للطالب العربي وذلك سعيًا لبلورة هويته القومية والمدنية على حد سواء (أبو عصبة، 2001).

يرى العديد من الباحثين بأن القيادة التربوية في الوسط العربي تواجه تحديات وصراعًا قائمًا حول وظيفة الإدارة المدرسية، تتصدر هذه الوظيفة صراعًا سياسيًا عشائريًا، مما يحد من مجال الحركة ويقلل من تأثير القائد وتوجهه بفعل رؤية تربوية خالصة، ويتراجع دور المدير بفعل ضغوط السلطة الحكومية من جهة والسلطة المحلية من جهة أخرى (عرار، 2007أ، وأبو عصبة، 2001).

من هنا ينبع الدور الأساسي للقيادة التربوية في قيادتها لجودة التعليم والتعلم بما يتلاءم مع حاجات المجتمع وخصائصه، ويتلاءم مع القيم والثقافة الاجتماعية التي تنطلق من خلالها العملية التربوية وتوجّه بواسطتها إلى قيادة الجودة والتغيير (Donaldson, 2006).

وتمثل القيادة التربوية أهمية كبرى في نجاح الإدارة التعليمية، ومن هنا يرتبط مفهوم القيادة بمفهوم الدور الوظيفي والمسؤولية ارتباطًا وثيقًا، بحيث يجب أن يمتلك القائد التربوي مجموعة من المهارات القيادية التي تمكنه من القيام بمهامه، وهنالك عدة مهارات قيادية يجب أن تتوافر لدى القائد كنمط الشخصية والمهارات الإدارية والفنية اللازمة لرجل الإدارة التعليمية (حامد، 2008).

ويرى مصطفى وحسن (1995) أن هنالك توجهات عصرية للإدارة المدرسية، بحيث أن هذه الإدارة لا تقتصر فقط على تدبر أمور المدرسة بشكل روتيني، والحفاظ على النظام، وتنظيم العملية التعليمية وفق المنهاج، وفحص حضور الطلبة والمعلمين وتمكين الطلبة من المواد التعليمية وغيرها من العمليات الإدارية، إنما أصبح التوجه الإداري منوط بتوفير كل الاحتياجات لنمو العمليات العقلية والبدنية والروحية لدى التلميذ والتي تحسن من العملية التربوية لتحقيق هذا النمو. من هنا فان المؤسسات التربوية تحتاج إلى قائد تربوي وليس مدير إداري فحسب، ويؤكد الفريحات (2000) ذلك حيث أشار إلى أن نجاح مدير المدرسة متعلق بكفاءاته ومهاراته القيادية في إدارة العلاقات الإنسانية وتنظيم العمل الجماعي وتهيئة المناخ العام للعمل وتحقيق الأهداف المراد تحقيقها للمدرسة.

ويرى أبو زعيتر (2009) أن المدير يواجه العديد من المشكلات التي تتطلب مهارات قيادية في التعامل معها، وقدرات تحليلية متعددة تختلف باختلاف تلك المشكلات من حيث درجة تعقيدها ومن حيث تأثيرها على أداء المدير والمؤسسة معًا، هذه المهارات الإدارية والقدرات التحليلية والفكرية ترتبط غالبًا بشخصية المدير التي تميزه عن غيره، وتشكل الإطار العام لأسلوبه في تطبيق مهاراته

الإدارية، لهذا فإنه من المفضل بأن كل من يشغل هذه الوظيفة يمتلك عددًا من المهارات والتي تختلف من شخص لآخر.

إن اختيار المرحلة الابتدائية الأساسية من التعليم العام في هذه الدراسة كون الطلبة في هذه الفئة العمرية يدرسون في مرحلة لها خصوصية وأهمية في بناء جيل جديد، وصقل شخصيته وتربيته وغرس القيم الدينية والتربوية والاجتماعية فيه، والمحافظة على هويته وانتمائه لجذوره. كما أن المدارس الابتدائية اليوم تحتاج لقادة ذوي مهارات عالية لمواجهة التحديات والعولمة من جهة، والقدرة في إنشاء جيل واعد يجمع بين الرغبة بالتحدي والعزيمة، لمواجهة القضايا المعاصرة من جهة أخرى، مما يستدعي تفعيل دور القيادة في مواجهة التغيير والتحديات والأزمات.

في ضوء ذلك، تكمن مواجهة التحديات والصراعات لدى الأقلية العربية داخل الخط الأخضر في رسم وتخطيط رؤى مستقبلية تربوية تساهم وبشكل فعال في تخطي العقبات وفق خطط مدروسة ومرهونة بالوقت تقدم تحليلًا عميقًا لواقع التربية في المدرسة العربية في الدولة، وتلقي الضوء على التغييرات التعليمية والتقنية التي يجب إجراؤها في الجهاز التعليمي والتربوي، وتأخذ بالحسبان واقع الانكشاف الثقافي والتنظيمي والمعرفي والثورة التكنولوجية وغيرها، مما يستدعي التشديد على دور المدرسة في التعامل مع كافة المستجدات (أبو عصبة، 2001). وهنالك دراسات وتد (2003) وأبو عصبة (2001) أجريت على التحديات التي تواجه المؤسسات التعليمية والواقع التعليمي العربي داخل الخط الأخضر، والتي أشارت إلى وجود توجه معين من أجل تحقيق وضمان الرؤى المستقبلية المتمثلة في الثقافة التنظيمية والمنظمة المتعلمة. ويعرض عرار (2007ب) توجهين لغرض إعادة تشكيل المدرسة التقدمية، الأول إعادة صياغة الرؤية والأهداف التربوية للمدرسة التقدمية، والثاني تحقيق فعل الجودة في الفضاء المدرسي بما يتناسب مع مقتضيات العصر ومفاهيمه والدور المنوط

بالمدرسة، وهذه النقلة تحتم تغييرًا في المفاهيم والتوجهات والسيرورات التربوية لتحقيق الرؤى المستقبلية، وهي المنوطة بنوعية القيادة التربوية وممارسة دورها في ظل التغييرات واللايقين والمساءلة الدائمة.

جاء اهتمام الدراسة بالمهارات القيادية التي ينبغي توافرها وتحديد درجة ممارستها وعلاقتها بالرؤى المستقبلية ليس فقط لدى مديري المدارس الابتدائية، إنما لدى المديرات أيضًا وهذا في ظل التغيرات الملموسة التي طرأت في العقد الأخير على المؤسسات التربوية في توجه الإناث إلى الجهاز القيادي وخاصة في المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر، حيث أصبح العنصر الأنثوي ينافس العنصر الذكوري في إدارة المدارس. لذا فتحقيق المهارات القيادية ودرجة ممارستها، لها دور مهم في تحقيق أهداف المدرسة، واستغلال الموارد المتاحة، وتنسيق الجهود المختلفة، وتمكين الجماعة من المشاركة الفاعلة في رسم سياسة المدرسة مما ينعكس بالإيجاب على تحسين الأداء المدرسي، وتطوير العملية التعليمية بشكل عام من أجل تحقيق الرؤى المستقبلية.

في ضوء ما ذكر أعلاه، ترتكز هذه الدراسة على معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر، ودور القيادة المدرسية في تمثيل الثقافة التنظيمية والمنظمة المتعلمة من أجل البحث في ضمان وتحقيق الرؤى المستقبلية، التي تمكنهم من قيادة مدارسهم بشكل ناجح وفعال.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تسعى المدارس العربية داخل الخط الأخضر إلى ترسيخ العلم والمعرفة والتربية في نفوس طلابها، ورفع مستوى التحصيل لديهم من خلال ترجمة احتياجات توقعات الطلاب إلى خصائص

محددة تكون أساسًا في تعليمهم وتدريبهم لتعميم الخدمة التعليمية وصياغتها في أهداف توافق تطلعات الطلبة المتوقعة. وهذا الأمر يحتاج إلى قيادة تربوية حكيمة تتصف بمهارات قيادية عالية، وتتطلب قائدًا بمواصفات دقيقة لاستيعاب كل ما هو معاصر والتعامل معه بفاعلية.

ومن خلال إطلاع الباحث على الإشكاليات التي تواجه مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر، ومن خلال خبرات العمل في المجال التربوي والإداري أيضًا، لاحظ بعض المعضلات التي تعيق تحسين الأداء في المدارس بشكل عام والتي تعبر عن قلق واضح. تكمن هذه المشكلات في العولمة والتقدم العلمي والتطور التكنولوجي السريع وما يحيط بالمؤسسات التعليمية بشكل عام والمدارس بشكل خاص من تغييرات بيئية عديدة، والتي ساهمت في ارتفاع مستويات المرؤوسين بشكل ملحوظ واستخدام التكنولوجيا في التعليم، مما أدت إلى ازدياد الحاجة الملحة لوجود قادة تربويين يتصفون بمهارات ومزايا عالية تميل إلى الاختلاف عن مهارات القادة السابقين والتي تعتمد عليهم.

وتكمن مشكلة هذه الدراسة في الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين ومدى علاقتها بتطبيق الرؤى المستقبلية في المدارس والتي تتمثل في المنظمة المتعلمة والثقافة التنظيمية.

وبناءً على ما سبق فقد تمت صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

1. ما درجة ممارسة مديري المدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين؟

2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر لدرجة ممارسة مديريهم للمهارات القيادية تعزى للمتغيرات (الجنس، الرتبة العلمية، الخبرة، أعمل في مدرسة يديرها/تديرها) ؟

3. ما درجة تطبيق مديري المدارس لبعض الرؤى المستقبلية من وجهة نظر المعلمين؟

4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر لدرجة تطبيق مدارسهم لبعض الرؤى المستقبلية وفقا للمتغيرات (الجنس، الرتبة العلمية، الخبرة، أعمل في مدرسة يديرها/تديرها) ؟

5. هل هناك علاقة ارتباطيه عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين ممارسة مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية وبين تطبيق مدارسهم لبعض الرؤى المستقبلية ؟

6. ما هي التصورات والمقترحات لتطوير المهارات القيادية لمديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المفتشين التربويين في ضوء الرؤى المستقبلية ؟

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تحديد درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر معلمي ومعلمات تلك المدارس.

2. التعرف على درجة تطبيق مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر لمؤشرات الرؤى المستقبلية والمتمثلة في المنظمة المتعلمة والثقافة التنظيمية.

3. معرفة الفروق بين وجهات نظر المعلمين فيما يتعلق بدرجة ممارسة مديريهم للمهارات القيادية، ودرجة تطبيق مديريهم لمؤشرات الرؤى المستقبلية، تعزى للمتغيرات: الجنس، الرتبة العلمية، الخبرة في التعليم، أعمل في مدرسة يديرها/تديرها.

4. الكشف عن طبيعة العلاقة بين ممارسة مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية وبين تطبيق مديري المدارس لبعض الرؤى المستقبلية.

5. وضع تصورات ومقترحات لتطوير المهارات القيادية لدى مدراء المدارس الابتدائية والتي يضعها المفتشين التربويين في ضوء الرؤى المستقبلية.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها تبحث وجهة نظر المعلمين عن مستوى المهارات القيادية لدى المديرين في المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر وعن مدى تطبيق الرؤى المستقبلية في تلك المدارس، لذلك ستأخذ الدراسة أهميتها من خلال:

1. أهمية مرحلة التعليم الابتدائية، كونها المرحلة الأساسية الأولى في النظام التربوي والتعليمي والتي تساهم وبشكل كبير في بناء شخصية الفرد وصقلها.

2. كون مدير المدرسة هو القائد التربوي والذي يعتبر أهم عنصر في هذه المؤسسة باتصاله بشكل مباشر بالعملية التعليمية وتنفيذ السياسات التربوية، ويوكل إليه المهام المتعلقة بنجاح مدرسته وبلوغ الأهداف التربوية بكفاءة وفاعلية.

3. تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة – في حد علم الباحث– والتي تخص مجتمع الأقلية العربية داخل الخط الأخضر وذلك لتناولها موضوع القيادة التربوية بشكل عام ومهارات القائد التربوي

بالمدارس الابتدائية بشكل خاص من وجهة نظر المعلمين، ومدى تطبيق بعض الرؤى المستقبلية بالمدارس.

4. تأمل هذه الدراسة أن تشكل مقارنة بين المهارات القيادية لدى مديري مدارس المرحلة الابتدائية وبين المديرات من وجهة نظر المعلمين والمعلمات مما يساعد كل من الباحث والقارئ لدراسة الفروقات في المهارات القيادية لدى المدراء التي قد تنبع.

5. تتطرق هذه الدراسة الى التطلعات والرؤى المستقبلية للمدارس، مما تبين العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية وبين التطبيق الفعلي لهذه المدارس للرؤى المستقبلية المحددة في هذه الدراسة.

6. تشكل هذه الدراسة مرجعًا علميًا من حيث طرح المعلومات الجديدة حول الدور القيادي في المؤسسات التربوية داخل الخط الأخضر، ومدى تأثره من مجتمع متعدد الثقافات والقوميات مما تفيد طلبة العلم.

7. الرغبة الشديدة لدى القادة التربويين بالتغييرات في الأجهزة التربوية وخاصة المدارس، ولما للمهارات القيادية لدى المديرين في تعزيز هذا التغيير وتوفير تغذية راجعة لديهم في تطوير أدائهم المهني.

8. إثارة انتباه المسئولين التربويين وخاصة المفتشين في الوزارة إلى مستوى المهارات القيادية لمديريهم في المدارس والى أهمية تعزيزها وتحسينها.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الإدارة المدرسية: الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي(المدرسة) إداريين وفنيين، بغية تحقيق الأهداف التربوية، داخل المدرسة تحقيقًا يتماشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أسس سليمة (أحمد، 2003).

وتعرف الإدارة المدرسية إجرائيًا: هي هيئة إدارية ذات مهارات عالية لها أدوار فاعلة في قيادة البرنامج التعليمي وتنفيذ سياسات تربوية التي ترسمها الوزارة، وتقوم بدورها في تطوير وتنمية كفايات فريق نحو تحقيق أهداف التربية في المناطق العربية داخل الخط الأخضر.

المدرسة: هي تلك المؤسسة التربوية التي تمثل جوهر العملية التعليمية، ومثال لمجموعة عمل متكامل، تتضافر في إقامة جهود فريق من العاملين، وهي في حقيقتها مثل واضح لتكامل الخبرة التربوية إدارية كانت أم فنية، ويقع على عاتقها تنفيذ السياسة العامة للتعليم وهي الإدارة الفعلية لتحقيق أهداف هذه السياسة (أحمد، 2003).

وتعرف المدرسة إجرائيًا: هي مؤسسة تربوية داخل الخط الأخضر تسعى لصقل شخصية الطالب وربطها بالوطن ربطًا ثقافيًا وتعليميًا وتعلميًا، وترتكز على التجديد والإبداع والابتكار وبناء شخصية متكاملة تواكب الحاضر وتنظر للمستقبل.

المرحلة الابتدائية: ويمكن تعريفها لغايات هذه الدراسة التعليم الابتدائي أو المرحلة الإبتدائية أو الصفوف الأساسية، وهي مستوى تعليمي أولي يتكون من 6 صفوف أساسية، يدرس التلميذ في كل صف مدة سنة دراسية كاملة، ويتعلم التلميذ فيها المبادئ الأساسية والتمهيدية. يدخلها التلميذ وعمره 6 اعوام ويستمر 6 سنوات اخرى، أي تكون الفئة العمرية للطلاب في المرحلة الابتدائية هذه بين 6 أعوام وتستمر إلى11 عام، وتكفلها الحكومة مجانًا.

القيادة: هي فن معاملة الطبيعة البشرية أو فن التأثير في السلوك البشري لتوجيه جماعة من الناس نحو هدف معين بطريقة تضمن طاعتهم وثقتهم واحترامهم وتعاونهم (عبد الهادي، 2002).

وتعرف القيادة إجرائيًا: هي ممارسة مدير المدرسة الابتدائية داخل الخط الأخضر فن التأثير على الآخرين والذي يتطلب قدرات عالية من بناء الرؤيا الاستراتيجية وبناء العلاقات الإنسانية والتحفيز وتدريب الأفراد داخل هذه المدرسة وذلك بحثهم على تحقيق أهداف مشتركة.

مهارات القيادة: هي القدرة على استخدام وتطبيق الأصول والمعارف التي تحكم عمل الفرد، وتتميز المهارة عن القدرة بحيث تتجاوز المهارة من مجرد إمكانية أداء العمل إلى كونها تتم بسرعة أكبر ودقة أكثر، كما أنها مكتسبة ونامية (عابدين، 2001).

تصنف المهارات القيادية في أربعة أصناف، وهي: (حسان والعجمي، 2007)

- المهارات الذاتية (الشخصية): وهي المهارات التي تشمل على بعض السمات الشخصية والقدرات العقلية والابتكار وضبط النفس.
- المهارات الفنية: وهي المعرفة المتخصصة في فرع من فروع العلم والكفاءة في استخدام هذه المعرفة بما يحقق الهدف المرغوب بفاعلية وتكتسب هذه المهارات بالدراية والخبرة والتدريب.
- المهارات الإنسانية الاجتماعية: وتعني قدرة القائد على التعامل مع مرؤوسيه وتنسيق جهودهم في خلق روح العمل الجماعي بينهم.
- المهارات الإدراكية التصورية: وهي قدرة القائد على رؤية التنظيم الذي يقوده وفهمه للترابط بين أجزائه وقدرته على تصور وفهم علاقات الموظف بالمؤسسة وعلاقات المؤسسة ككل بالمجتمع الذي تعمل فيه.

وتعرف مهارات القيادة إجرائيًا: هي مجموعة من القدرات والكفايات التي يتسم بها مدير المدرسة الابتدائية داخل الخط الأخضر، والتي تمكنه في أداء عمله والقيام بالمهام الموكلة إليه بكفاءة، وتشمل المهارات الذاتية الشخصية والمهارات الفنية والمهارات الإنسانية الاجتماعية والمهارات الإدراكية التصورية. وتقاس من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة المعدة لذلك.

المعلم: هو عنصر من العناصر الحيوية الفاعلة النشطة في التعلم وإدارة التعلم الصفي. والمعلم مجموعة من الأنظمة النشطة المتحركة ذات التأثير الكبير على البيئة النفسية والطبيعية، والزمانية والمكانية (القطامي، 2005).

الخط الأخضر: مصطلح سياسيّ يُستخدم لدى الفلسطينيين للإشارة إلى الأرض الفلسطينية التي أقيمت عليها إسرائيل عام (1948)، والتي أصبح أهلها من الفلسطينيين جزءًا من الدولة وأنظمتها السياسية، والاقتصادية، والتربوية، والثقافية (عابدين، 2008).

المفتشون التربويون: وتقصد بهم الدراسة أولئك الأشخاص التي تعينهم وزارة التربية والتعليم وتوكل إليهم المهام التخطيطية، والإشرافية، والرقابية والتوجيهية لمتابعة تطبيق وتنفيذ السياسات التي رسمتها الوزارة للمدارس.

الثقافة التنظيمية: مجموعة من القيم والمعتقدات التي تشكل كيفية تفكير أعضاء المنظمة وإدراكاتهم بما يؤثر على أسلوب ملاحظتهم وتفسيرهم للأشياء داخل المنظمة وخارجها، مما ينعكس على ممارسات الإدارة وأسلوبها في تحقيق أهداف المنظمة واستراتيجياتها (أبو بكر وطه، 2005).

وتعرف الثقافة التنظيمية إجرائيًا: هي مجموعة القيم، والمعتقدات، والأعراف، والممارسات السائدة والمعبرة عن خصائص العمل الإداري في المدارس العربية داخل الخط الأخضر، لها صفة

الاستمرارية النسبية، وتمارس تأثيرًا كبيرًا على سلوك الأفراد. وتقاس في هذه الدراسة في استبانة خاصة لهذا الغرض.

المنظمة المتعلمة: هي المنظمة التي تتصف بقدرتها على تمكين العاملين فيها من التعلم المستمر، وتعمل على تشجيع التعاون والحوار بين أفرادها والمجتمع، مع قدرتها على التكيف مع المتغيرات المستمرة (أبو حشيش ومرتجي، 2011).

وتعرف المنظمة المتعلمة إجرائيًا: وهي المدارس العربية داخل الخط الأخضر والتي تتمتع بمهارة تعديل تصرفاتها وسلوكياتها ورؤيتها المستقبلية، وتتمتع أيضًا بمهارة إيجاد المعرفة وتبادلها مع جميع الأفراد داخلها بصورة مستمرة وفعالة لتعكس تلك المعرفة على الجميع. وتقاس في هذه الدراسة في استبانة خاصة لهذا الغرض.

حدود الدراسة

- الحدود المكانية والزمانية: تقتصر الدراسة على بعض مدارس المرحلة الابتدائية في الوسط العربي في داخل الخط الأخضر، وأجريت في العام الدراسي 2011/2012.
- الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على عينة عشوائية ممثلة من المعلمين والمعلمات في المدارس المرحلة الابتدائية والمفتشين التربويين، من الوسط العربي داخل الخط الأخضر.
- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة في معرفة وجهة نظر المعلمين حول المهارات القيادية لدى مديري المدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر وفق بعض الرؤى المستقبلية. وتقتصر الرؤى المستقبلية على مجالين وهما: المنظمة المتعلمة، والثقافة التنظيمية.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية، ويتناول الباحث في هذا الفصل القيادة من حيث: المفهوم، والأهمية، والعناصر، والخصائص، والأركان. ثم يتناول موضوع القيادة التربوية من حيث: المفهوم، والأهمية، والخصائص، والمقومات، والمبادئ. ثم القائد التربوي من حيث: المفهوم، والصفات، وأنماط القيادة، والفرق بين القائد والمدير، كما ويتناول الباحث المهارات القيادية بمجالاتها الأربعة: الذاتية (الشخصية)، الفنية، الإنسانية الاجتماعية، والإدراكية التصورية، وأخيراً يتناول الرؤى المستقبلية المتمثلة بالمنظمة المتعلمة من حيث: المفهوم، والضوابط، والخصائص، ودور القادة في المنظمة المتعلمة. والثقافة التنظيمية من حيث: المفهوم، والأهمية، والعناصر، والخصائص.

الأدب النظري

الإدارة

تختلف الإدارة كفرع من فروع العلوم الاجتماعية باختلاف مجالات العمل واختلاف ميادينها، فهنالك إدارة الاعمال وإدارة المؤسسات التربوية وإدارة الصناعة والانتاج وإدارة الحكومة وغيرها من المجالات. والإدارة تعتبر العنصر الجوهري ومن أبرز الانشطة المركزية في كل نظام حيث هي العامل الأساسي الذي يعتمد عليها في سبيل تحقيق أهداف المؤسسة أو المنظمة. إن كل نظام بطبيعته كنظام متكامل ومعقد يتشكل من سلسلة من العناصر من ضمنها العنصر البشري بالإضافة إلى العناصر المادية والمالية، أضف الى القوانين والتشريعات والتعليمات والاهداف المتنوعة وغيرها،

وكل ذلك بحاجة لقائد يمارس العملية الإدارية والقيادية ويتقنها بفن وبراعة لتحقيق الأهداف المؤسسة بكفاءة وفاعلية.

إن عملية الإدارة هي لتنظيم جهود العاملين، وتنسيقها، لتنمية الفرد تنمية شاملة في إطار اجتماعي متصل به، وبذويه، وببيئته، ويتوقف نجاحها على مدى المشاركة في اتخاذ القرار (الدويك، 1997). ويرى الهواري (1965) أن الإدارة عبارة عن تنفيذ الأعمال بواسطة آخرين، عن طريق تنفيذ وتنظيم ومراقبة وتوجيه مجهوداتهم، ورعايتهم لتنفيذ السياسة العامة للمؤسسة وتحقيق أهدافها. بينما يرى جوهر (2002) أن الإدارة هي عملية اتخاذ القرارات التي تقوم على العلم والدراية، وتولّد القدرة على تحقيق الربط بين مختلف عناصر التنظيم بأسلوب يهدف إلى تحقيق الأهداف المرجوة.

ولقد ورد عابدين (2001) عدة تعريفات للإدارة ومنها أنها المعرفة الدقيقة لما تريد من الأفراد أن يعملوه ثم التأكد من أنهم يقومون بالعمل بأحسن طريقة وأرخصها. وكما أنها عمل يتضمن التنبؤ والتخطيط والتنظيم وإصدار الأوامر والتنسيق والرقابة. وأنها وظيفة يتم بموجبها رسم السياسيات والتنسيق بين الأنشطة وتصميم الهيكل التنظيمي لها، والقيام بأعمال الرقابة على كافة أعمال التنفيذ.

ويرى الإبراهيم (2002) أن الإدارة هي العملية المتكاملة التي يتم فيها استثمار الجهود الجماعية لتحقيق هدف مخطط له يساهم في تقدم المجتمع وتطويره. وأضاف حامد (2008) على تعريفات الإدارة على أنها اجتماعية، فهي لا تنشأ من فراغ، بل تنشأ داخل مجموعة منتظمة من الأفراد وتأخذ بالحسبان مشاعرهم واحتياجاتهم وتطلعاتهم، وهي عملية مستمرة، تعتمد على استثمار القوى البشرية والإمكانات المادية المتاحة. كما وأنها وسيلة وليست غاية، فهي وسيلة تنشد تحقيق أهداف مرسومة بدرجة عالية من الكفاءة.

وقد توصل أحمد (2003) إلى مفهوم شامل للإدارة وهي: عملية قيادة وتوجيه الجهود البشرية من التخطيط والتنسيق واتخاذ القرارات والرقابة في الجهاز التنفيذي للدولة بمعناه الواسع أي الوزارات والمصالح والهيئات والمؤسسات العامة. وبالتأكيد تزداد أهميتها في الأجهزة التي تتعامل مع الجماهير بصفة مباشرة، ويضيف أيضًا أن مفهوم الإدارة بمنطق العصر الذي نعيش فيه أوسع مما تتضمنه على حدة، إذ أن مفهوم الإدارة لم يعد مقصورًا على القيادة الحازمة لتحقيق أهداف المشروع، بل أن مفهوم الإدارة لا بد أن يتضمن عدة جوانب منها: اتخاذ القرارات، حسن التنظيم والتوجيه، القيادة الحازمة القادرة على التعامل مع المرؤوسين بأسلوب يخلق فيهم روح التجاوب واحترام القادة والشعور بالرضا والحرص على تحقيق أهداف المشروع.

ولقد استنتج عابدين (2001) من تنوع تعريفات الإدارة، أن هناك قواسم مشتركة بل مرتكزات أساسية، تتلخص في أن الإدارة ترتبط بجماعة أو مؤسسة – فلا يتصور وجود إدارة دون مؤسسة أو مؤسسة دون إدارة – ولها أهداف يجري السعي لتحقيقها من خلال نسقيةٍ وتتابع لعمليات التخطيط، وتوزيع العمل وتنسيقه، والتوجيه، والحفز، والمراقبة للآخرين. وعلى العموم، فإنه يمكن النظر إلى الإدارة على أنها عملية تتضمن تنظيم الموارد البشرية والمادية والاستخدام الأمثل لها بأعلى كفاءة وأقل كلفة ممكنة من أجل تحقيق هدف أو بضعة أهداف مشتركة، من خلال مجموعة عمليات إدارية هي: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة، والتقويم.

ويخلص الباحث من خلال استعراضه للتعريفات أعلاه، تعريفًا شاملًا للإدارة وهي: الإدارة علم وفن، فمن خلالهما يمكن إنجاز الأهداف وإتمام الأعمال بأقصى نتائج وبأقل جهد بواسطة تخطيط وتنسيق الموارد البشرية والمالية المتاحة.

فضلًا عن تعريفات الإدارة بشكل عام، لا بد والتطرق لتعريفات الإدارة بتعدد الجهات المتعلقة بمجالات التربية، فمنها:

أ. **الإدارة التربوية:** هي مجموع العمليات والإجراءات والوسائل المصممة وفق تنظيم معين، للاتجاه بالطاقات البشرية والمادية نحو أهداف موضوعة وتعمل على تحقيقها في إطار النظام التربوي الشامل وعلاقاته بالمجتمع. كما تعرف الإدارة التربوية بأنها ذلك الفرع من الدراسة الذي يعالج شؤون المدرسين والطلاب ومواد الدراسة والتجهيزات والمصادر المالية اللازمة لتدريس الطلاب وإدارة الفعاليات المتعلقة بذلك، وتنظيم هذه العناصر كافة وتوجيهها وضبطها، كما تتضمن معرفة الحقائق عن الطلاب والمدرسين والرؤساء وأبنية المدارس (عطيوي، 2001).

وجاء في عابدين (2001) أن الإدارة التربوية بمفهومها الحديث وسيلة وليست غاية، وهي مجموعة عمليات متشابكة، وشاملة لكل نظام تربوي في المجتمع المتمثل في جهاز التربية والتعليم الرسمي (الوزارة) وما يضعه من سياسة تربوية وأنظمة، وما يحدده من مناهج وخدمات ومراحل تعليمية. وتعنى الإدارة التربوية بتنظيم العناصر البشرية (المعلمين والموظفين والطلبة وأولياء الأمور)، وتنظيم العناصر المادية (الأبنية والتجهيزات والأثاث والأدوات والأنظمة والتشريعات)، وتنظيم الأفكار والقيم والاتجاهات (المناهج والمقررات الدراسية والأنشطة). ويؤكد هذا المفهوم الحديث على التعاون والعمل الجماعي، وعلى ترابط مقومات العملية التربوية مع بعضها البعض.

ب. **الإدارة التعليمية:** أنها تلك العمليات التي يدار بواسطتها النظام التعليمي في مجتمع ما وفقًا لأيديولوجيته وفلسفته وظروفه الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، لغايات تحقيق أهداف المجتمع من التعليم، وفي إطار اجتماعي تتوافر فيه علاقات إنسانية سليمة، وأدوات وأساليب عصرية في الإدارة، للحصول على أفضل النتائج بأقل جهد، وأدنى تكلفة، وفي أسرع وقت

ممكن. وبهذا، تكون الإدارة التعليمية متماشية مع فلسفة المجتمع، وتتسم بالمرونة التي تمكنها من التكيف مع الظروف البيئية المحيطة بها، وعصرية تراعي الاتجاهات والمفاهيم المعاصرة في مجالها، واختيار ما يناسب مناخها العام. وهذا مما يزيد من فعاليتها وكفايتها وخاصة في ميدان التعليم (التل ومحمود، 2009).

ج. <u>الإدارة المدرسية:</u> جاء في الفقي (1994: 23) تعريف الإدارة المدرسية بأنها "مجموعة من العمليات يقوم بها أكثر من فرد بطريقة المشاركة والتعاون والفهم المتبادل. وهي جهاز يتألف من مدير المدرسة، ومن نائبيه، والأساتذة، والإداريين، أي كل من يعملون من النواحي الإدارية والفنية، وكل فرد في هذا الجهاز يعمل في حدود إمكانياته على أداء الخدمات التي تساعد على تحسين العملية التربوية والتعليمية، وتحقيق الأهداف الاجتماعية العامة بروح من التعاون والمشاورة، وعلى أساس من العلاقات الإنسانية الصحيحة". وقد عرّف الإبراهيم (2002) الإدارة المدرسية على أنها هيئة يرأسها مدير تسعى إلى تحسين عمليتي التعلم والتعليم وتوجهها وفق ما تتطلبه مصلحة المجتمع.

إن البعض يعتقد انه لا يوجد اختلاف بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية, فالواقع أنه يوجد ثمة فرقًا بينهما، ففي حين تختص الإدارة التعليمية برسم السياسات التعليمية والتشريعات والقوانين والخطط، تختص الإدارة المدرسية بتنفيذها وتطبيقها جميعًا، حيث توفر لها الإدارة التعليمية بكل الإمكانات والموارد والمساعدات والتسهيلات المالية والمادية والإشراف والرقابة لتحقيق الأهداف. والعلاقة بين الإدارتين التعليمية والمدرسية هي علاقة الكل بالجزء، ويعني هذا أن الإدارة المدرسية تعتبر جزءًا تنفيذيًا من الإدارة التعليمية (الفقي، 1994). وعند التفريق بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، يوضح عطيوي (2001) المفهومين بصورة مشابهة باعتبار أن الإدارة المدرسية تعتبر جزءًا من الإدارة التعليمية وصورة مصغرة لتنظيماتها، وتقوم الإدارة التعليمية بتقديم العون والمساعدة

ماليًا وفنيًا وبشريًا، وتقوم كذلك بالإشراف والرقابة عليها لتضمن سلامة هذا التنفيذ. في حين أن الإدارة التعليمية يرأسها وزير التربية والتعليم، ومهمتها رسم السياسة التعليمية العامة، بينما يرأس المدرسة مديرها، ومهمتها تنفيذ السياسة التعليمية وفق اللوائح والقوانين التعليمية التي تصدر من الوزارة.

وبعد الاطلاع على تعريفات الإدارة كتمهيد لهذا الفصل والتي تتعلق بمجالات التربية المختلفة، تناول الباحث موضوع القيادة والقيادة التربوية والقائد التربوي، ثم عرض المهارات القيادية بأنواعها ثم الرؤى المستقبلية ومجالاتها.

القيادة

إن كلمة القيادة تداولت قديمًا وحديثًا، ولأنها تعد جوهر واستمرار وازدهار نشاطات كل نظام، فتعتبر المحرك السليم للعمليات الإدارية للمؤسسات الكبيرة منها والصغيرة، وفي ظل تغييرات في الظروف الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية وغيرها، وأثرها المباشر والحاد على المنظمات ككل، يتوجب على قيادة هذه المؤسسات البحث دومًا على سبل واغتنام الفرص والإبتكار بدافع انجاز وتحقيق الغايات التي من أجلها أنشأت المؤسسة. فكلما كانت القيادة أكثر كفاءة وجودة، انعكس ذلك بشكل إيجابي على المنظمة لتحقيق أهدافها.

مفهوم القيادة

لغة: عرّف الفيروز أبادي (1997: 102) "أن القيادة من القود وهو نقيض السّوق، فهو من أمام والسّوق من الخلف، ومنها القيادة والاقتياد، ويقال قائد من قاد والمقود ما يقادُ به كالقيادة". وجاء في (البستاني، 1883: 154) قادَ، قُدْتُ، أَقُودُ، قُدْ. "قادَ الجيش بحنكة": أي أحكمه ووجّهه، ورأسه. وفي تعريف معاصر للقيادة، فقد جاء في (أبو خضرة ويوسف وغنايم، 2012: 974) أن القيادة:

"عملية السيطرة والتوجيه يمتلكها طرف من أجل التحكم بطرف آخر، أو بفئة من الناس، أو جمهور، أو شعب، يقال: قيادة الشعب أو الحزب ونحوه".

اصطلاحًا: لقد عرّف المؤلفون والعلماء القيادة بعدة تعريفات باختلاف توجهاتهم وتنوعها، وفيما يلي عرض لأهم التعريفات الاصطلاحية لمفهوم القيادة:

ذكر حسين (1998) تعريف القيادة عن أوردرى تيد Ordry Tead أنها ذلك النشاط الذي يمارسه الشخص للتأثير في الناس، وجعلهم يتعاونون لتحقيق بعض الأهداف التي يرغبون في تحقيقها. كما ذكر أحمد (2003) أن القيادة هي جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض، وأنها مفتاح الإدارة، وأن أهميتها ودورها نابعة من كونها تقوم بدور أساسي يؤثر في كل جوانب العملية الإدارية، فتجعل الإدارة أكثر دينامية وفاعلية، وتعمل كأداة محركة لتحقيق أهدافها. هذه القيادة الحكيمة الواعية دفعت لترشيد سلوك الأفراد وحشد طاقاتهم وتعبئة قدراتهم وتنسيق جهودهم وتنظيم أمورهم وتوجيههم الوجهة الصحيحة نحو تحقيق الأهداف والغايات المرجوة. وتعرف أنها الصفة التي تخلعها جماعة معينة على فرد من أفرادها تتوافر فيه خصائص وقدرات معينة تجعله في نظرهم أهلًا للصدارة، وأحق بالقيادة، وأهمها القدرة على التأثير فيهم ودفعهم للعمل كفريق متعاون ومنسجم نحو تحقيق أهداف مرغوبة.

ويؤكد هذا حامد (2008) حينما أشار إلى أن رجل الإدارة التعليمية يستمد القيادة من خلال مكانته بين العاملين معه التي تجعل له تأثيرًا ونفوذًا عليهم تضفي عليه صفة القيادة لا تعتمد على سلطة القانون وقواعد التنظيم، فليس كل إداري قائدًا. وأشار أبو عايد (2006) أن القيادة هي فن وعلم، فهي فن يتمثل في التعامل مع العاملين على اختلاف أجناسهم ودياناتهم وثقافتهم، وفي القدرة على كسب احترامهم وثقتهم وطاعتهم وتعاونهم. كما أنها علم يتطلب إلمام القائد بعلم الإدارة بشكل

خاص، إضافة إلى إلمامه بقدر كبير من العلوم الأخرى كعلم الاجتماع وعلم النفس وغيرها، مع القدرة على تسخيرها وتوظيفها من أجل فهم المرؤوسين، وتوجيه سلوكاتهم أو تعديلها لتحقيق الأهداف المرسومة.

وجاء في العجمي (2008) أن القيادة هي القدرة التي يتميز بها المدير عن مرؤوسيه لتوجيههم بطريقة يتسنى بها كسب طاعاتهم واحترامهم وولائهم وشحذ هممهم وخلق التعاون بينهم في سبيل تحقيق هدف بذاته. وأضاف بأنها العلاقة بين اثنين أو أكثر وفيها يحاول القائد التأثير على الآخرين لأجل تحقيق الأهداف المرجوة. أما العمري (2000) فيضع تعريفًا للقيادة بأنها القدرة في التأثير على الآخرين أفرادًا وجماعات في قيمهم وأفكارهم وسلوكهم والقدرة على توجيههم لتحقيق الأهداف التي يرغب بها القائد. وهي القدرة على إحداث تغيير في الأهداف والأساليب والإجراءات في العمل والقدرة على التصور والتفاعل مع الحاضر والمستقبل، والقدرة على وضع إطار لعمل الأفراد والجماعات وبناء الثقة وتعظيم الروح المعنوية لمجموعة العمل.

وقد وصف William (1980) القيادة على أنها مجموعة سلوكيات أو تصرفات معينة تتوافر في شخص ما، ويقصد من ورائها حث الموظفين على التعاون من أجل تحقيق الأهداف المعينة للعمل، حيث تصبح وظيفة القيادة وسيلة لتحقيق الأهداف التنظيمية.

لقد تعددت تعاريف القيادة أعلاه، ولكن يُرى أن جميعها ترتكز حول محور أساسي وهو أن القيادة تستخدم في عملية توجيه مجموعة من الأفراد بهدف تحقيق أهداف. ومن هنا يخلص الباحث من خلال استعراضه للتعريفات السابقة إلى التعريف الشامل التالي: القيادة هي مجموعة من القدرات والمهارات والصفات التي يتحلى بها فرد من المجموعة والتي تجعل منه شخصًا مؤثرًا على سلوك أفراد هذه المجموعة في دفعهم وحفزهم وتنشيطهم نحو تحقيق غايات مشتركة بأعلى درجات الكفاءة

والفاعلية وفي ظل علاقات انسانية جيدة بينه وبين مجموعته، حيث يكون التوجيه جوهرة عملية القيادة.

أهمية القيادة

جاء قول الله سبحانه وتعالى في أهمية القيادة: ﴿وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ لَفَسَدَتِ الْأَرْضُ وَلَكِنَّ اللَّهَ ذُو فَضْلٍ عَلَى الْعَالَمِينَ(251)﴾ [سورة البقرة]. لذا لا بد للمجتمعات البشرية من قيادة تنظم شؤونها وتقيم العدل بينها، حتى لقد أمر النبي صلى الله عليه وسلم بتعيين القائد في أقل التجمعات البشرية حين قال عليه الصلاة والسلام: "إذا خرج ثلاثةٌ في سفرٍ فليُؤمّروا أحدهُم" رواه أبو داوود، وقال الخطابي: "إنما أمر بذلك ليكون أمرهم جميعًا ولا يتفرق بهم الرأي ولا يقع بينهم الاختلاف" (العظيم أبادي، 1979: 267). ولأهمية القيادة قال القائد الفرنسي نابليون: "جيش من الأرانب يقوده أسد، أفضل من جيش من أسود يقوده أرنب" (العدلوني، 2000: 20).

وضّح كنعان (1995) أهمية القيادة في كونها تتعلق بتنظيم وتنسيق نشاط بشري جماعي لتحقيق أهداف معينة، وتتمثل هذه الأهمية في الجانب التنظيمي، والإنساني، والاجتماعي، والجانب الخاص بالأهداف، ولما لدور القيادة في تحقيق التكامل بين هذه الجوانب المتعددة وتوجيهها، وتوفير الفاعلية للإدارة لتمكينها من تحقيق أهدافها.

وعليه فإن أهمية القيادة كما وردت في: (عايش، 2009)

أ. رفد الميدان بقيادات واعدة.

ب. دعم القوى العاملة الإيجابية وتقليل أثر الجوانب السلبية لدى العاملين.

ج. السيطرة بروح القيادة على مشكلات العمل وحلها.

د. تنمية وتدريب ورعاية الأفراد باعتبارهم موارد هامة.

هـ. الوعي بالمتغيرات المحيطية وأخذها بعين الاعتبار في تسيير العمل.

و. التشجيع المستمر والدافعية العالية للعاملين.

وأهمية القيادة مختصرة في كلام الأفوه الأودي وهو شاعر جاهلي حيث قال: (الروضان، 2001: 34)

وَالبَيتُ لا يُبتَنى إِلّا لَهُ عَمَدٌ *** وَلا عِمادَ إِذا لَم تُرسَ أَوتادُ

فَإِن تَجَمَّعَ أَوتادٌ وَأَعمِدَةٌ *** وَساكِنٌ، بَلَغوا الأَمرَ الَّذي كادوا

لا يَصلُحُ الناسُ فَوضى، لا سَراةَ لَهُم *** وَلا سَراةَ، إِذا جُهّالُهُم سادوا

تُهدى الأُمورُ بِأَهلِ الرَأيِ ما صَلُحَت *** فَإِن تَوَلَّت، فَبِالأَشرارِ تَنقادُ

إِذا تَوَلّى سَراةُ الناسِ أَمرَهُمُ *** نَما عَلى ذاكَ أَمرُ القَومِ، فَازدادوا

عناصر القيادة

بيّن كنعان (1995) وأبو عايد (2006) من خلال تحليلهم لمفاهيم القيادة المتنوعة والعديدة في الدراسات والكتب التربوية أن هناك عناصر أساسية لا بد من توافرها لوجود القيادة، وهي:

أ. المرؤوسين: ويعملون في تنظيم أو مؤسسة معينة، لديهم علاقات بينشخصية، وأهداف مشتركة يسعون لبلوغها.

ب. القائد: وهو من أفراد الجماعة، يثق بهم، ويسمح لهم بالمشاركة في وضع الحلول للمشكلات العالقة، ويزودهم بالمعلومات، ويأخذ برأيهم، ويصارحهم، لأنه يؤمن بسياسة الأبواب المفتوحة، ولديه قدرة على التأثير الإيجابي في سلوكاتهم، وتوجيههم للقيام بالمهمات بحماس

وفاعلية وحرية، دون أن يفرض عليهم خطوات العمل، ويوازن بين علاقته بهم، وبين تحقيق المهام الموكلة له، بحيث لا يطغى أحدهما على الآخر.

ج. هدف مشترك: وتسعى الجماعة إلى تحقيقه، إذ لا بد لكل جماعة تعمل في أي مؤسسة أو تنظيم من هدف أو أهداف تسعى لبلوغها، وإلا انعدم وجودها أصلًا، ولا بد للقائد أن يكون أكثر أفراد الجماعة قدرة على حفزها لتحقيق هذه الأهداف.

د. الموقف: الموقف الاجتماعي الذي يتفاعل معه الأفراد داخل المنظمة (العجمي، 2008).

وجاء في أحمد (2003) أنه يجب أن تتوافر القيادة لكل جماعة من الجماعات وإلا أصبحت هذه الجماعة مجموعة من الأفراد لا يربط بين أفرادها رابط، وتعتمد عملية القيادة على الأركان التالية:

أ. جماعة من الناس لها هدف مشترك تسعى لتحقيقه وهم الأتباع.

ب. شخص يوجه هذه الجماعة ويتعاون معها لتحقيق هذا الهدف وهو القائد.

ج. ظروف وملابسات يتفاعل فيها الأفراد تحتم وجود القائد وهي المواقف.

د. البيئة المحيطة بهذه المتغيرات.

هـ. مهام ومسؤوليات يقوم بها أفراد الجماعة واتخاذ القرارات اللازمة حولها من أجل تحقيق الأهداف (عطيوي، 2001).

ويذكر ربيع (2006) أن هذه الأركان تشكل بتفاعلها عملية القيادة، ويجب التوافق بين هذه الأركان حتى يتم التفاعل، فالموقف هو الذي يساعد على تهيئة الفرصة للقيادة ويظهر الاحتياج إليها، والقائد هو فرد من الجماعة يشعر بشعورها، ولديه القدرة على استغلال قدرات الأفراد،

والتأكيد فيهم ليجابهوا الموقف الذي يتفاعلون فيه، والأفراد بالتالي يجب أن يكون لديهم شعور بالحاجة إلى القيادة والاستعداد والتعاون مع القائد في الموقف الذي يتفاعلون.

خصائص القيادة

يتضح فيما سبق أن عملية القيادة أمر ضروري تحتمه التفاعلات بين الأفراد والجماعات، فالقائد رقيب ومنظم وموجه للأفراد في سلوكهم ومواقفهم نحو أهداف معينة مشتركة يهدفون إلى تحقيقها، دون إخلال بالنظام العام أو القانون أو العرف أو العادات والتقاليد، وغاية ذلك كله الوصول بالجماعة إلى تحقيق ما تصبو إليه، ولقد حصر العجمي (2008) وأحمد (2003) وربيع (2006) خصائص القيادة في ما يلي:

أ. القيادة نشاط وحركة لأن القائد يتعامل مع أشخاص لديهم قدرات جسيمة وعقلية ووجدانية. فالقائد الناجح هو الذي يوجه هذه القدرات توجيهًا بناءً.

ب. القيادة تؤثر في الأفراد والجماعات ليسلكوا نحو هدف مشترك تسعى الجماعة لتحقيقه والتأثير يأتي عادة عن طريق المناقشة والإقناع لا عن طريق الأمر والفرض.

ج. القيادة تعاون وعلى القائد أن يبث روح التعاون بين أفراد جماعته ولا سيما عند تنفيذ الأهداف المشتركة.

د. القيادة هدف حيوي ومن ثم فواجب القائد أن يحفز همم الأفراد حتى ينشطوا لأجل تحقيق هدفهم.

القيادة التربوية

من خلال مراجعة الباحث لأدبيات علم الإدارة، يتبيّن أن محور القيادة التربوية هو النشاط التربوي الذي يتم في إطار التنظيم التربوي، ونجد مصطلح القيادة التربوية قد استحوذ على جزء كبير منها، مما يلاحظ أن القيادة التربوية تعد المرتكز الأساسي والذي تعتمد عليه المؤسسة التربوية في تقدمها وتطورها وتخطيط وتحقيق أهدافها، وبغيرها لا يمكن إحداث تغيير فعّال وجدي فيها، وكونها تتعامل مع مجموعة أفراد ذوي ثقافات واتجاهات مختلفة يتحتم على القيادة التربوية أن تنسق جهود هؤلاء وتتعامل معهم بطرق علمية ومهنية لكي تصل الى ما تصبو إليه.

مفهوم القيادة التربوية

أشار البدري (2005) إلى تعريف القيادة التربوية على أنها مجموعة العمليات القيادية التنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني الساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي المناسب، والذي يحفز الهمم ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط والمنظم، من أجل تذليل الصعاب وتكييف المشكلات الموجودة وتحقيق الأهداف التربوية المحددة للمجتمع وللمؤسسات التعليمية.

والقيادة التربوية هي قدرة الفرد على تحويل السلطة الممنوحة له في إدارة الأفراد إلى قوة جذب وإقناع من شأنها استمالة المرؤوسين ومساندتهم في إطلاق قدراتهم، وتقديم مبادراتهم، وإبداعاتهم، واكتشاف مواهبهم، والقدرة على إقناعهم في العمل نحو تحقيق الأهداف المرجوة بأسلوب لبق قائم على الحوار الموضوعي، والوضوح، والعدالة واحترام وجهات النظر المختلفة، وذلك لتحقيق حاجات المؤسسة التعليمية من جهة، وإشباع حاجات المعلمين الشخصية من جهة أخرى. فهي فن

التعامل مع الأفراد وحثهم على العمل الفريقي المنتج مع المتابعة المستمرة للتغييرات المتلاحقة للإستفادة منها في التطوير والبناء التربوي (الحريري، 2007).

لذا يمكن القول أن القيادة التربوية هي سلوك يتم فيه تبادل التأثيرات بين القائد والجماعة، بحيث يتم توجيه النشاط لتحقيق الأهداف المرجوة. وتعرف القيادة بأنها استمالة أفراد الجماعة للتعاون على تحقيق هدف مشترك يتفقون عليه مع القائد ويقتنعون بأهميته فيتفاعلون معًا بطريقة تضمن تماسك الجماعة في علاقاتها وسيرها في الاتجاه الذي يحافظ على تكامل عملها (عريفج، 2001).

ولقد عرّف أبو زعيتر (2008: 59) القيادة التربوية على أنها "ممارسة مدير المدرسة لمجموعة من المهارات القيادية التي تمكنه من توفير المناخ التربوي المناسب للمعلمين والطلبة، وتشجيعهم على التعاون والتفاعل فيما بينهم لتذليل الصعاب ومواجهة المشكلات، واتخاذ القرارات التي تؤدي إلى تحسين العملية التعليمية، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة للمدرسة".

في حين ربط حسان والعجمي (2007) القيادة التربوية بمفهومها الحديث، حيث أكدوا أنها تعني كل نشاط اجتماعي هادف يدرك فيه القائد أنه عضو في جماعة يرى مصالحها ويهتم بأمورها ويقدر أفرادها ويسعى لتحقيق مصالحها عن طريق التفكير والتعاون في رسمها الخطط وتوزيع المسؤوليات حسب الكفايات والاستعدادات البشرية والإمكانات المادية المتاحة.

وكما وعرفها كرايفسكي وليرنير Kraeivski & Lirnar أن القيادة التربوية تتجلى من خلال تلك الممارسات الإدارية والتنظيمية والفنية، التي يقوم بها مدير المدرسة، بالتعاون مع غيره، بغية تحقيق أفضل النتائج المرجوة من المدرسة، للقيام بدورها في تحقيق تنمية المجتمع المختلفة (المشار إليه في علي، 2008).

وجاء في زهران (1984) في تعريفه حول القيادة التربوية أنها دور اجتماعي تربوي يقوم به المربي في أثناء تفاعله مع جماعة طلاب، ويتسم هذا الدور بأن يكون للقائد القوة والقدوة على التأثير في الآخرين وتوجيه سلوكهم لتحقيق الأهداف التربوية. ويخلص عبد الهادي (2002) إلى أن القيادة التربوية لا تعني رسم السياسات التربوية التعليمية ووضع الخطط فقط، وإنما تعني الى جانب ذلك التنفيذ والمتابعة وهذا بطبيعة الحال يتطلب اتخاذ قرارات لكل بعد من أبعاد العملية الادارية.

ويخلص الباحث من خلال استعراضه لتعريفات القيادة التربوية السابقة إلى التعريف التالي: القيادة التربوية هي مجموعة من القدرات والمهارات والصفات التي يتحلى بها مدير المدرسة والتي تجعل منه شخصًا مؤثرًا على سلوك الأفراد في المدرسة من معلمين، وطلبة، وأولياء الأمور، وأذنة وغيرهم، في دفعهم وحفزهم وتنشيطهم نحو تحقيق غايات مشتركة بأعلى درجات الكفاءة والفاعلية وفي ظل علاقات إنسانية جيدة، حيث يكون التوجيه جوهرة عملية القيادة التربوية.

أهمية القيادة التربوية

تتجلى أهمية القيادة التربوية في كونها الروح المحركة والفعّالة التي تستمد ديناميكيتها وفعاليتها من شخص القائد الكفؤ والقادر على التحفيز والتأثير على من يعمل تحت سلطته ومسؤوليته وتوجيه كل سلوكياتهم نحو قيم العمل ووظائف المؤسسة التربوية.

إن القيادة بشكل عام، لا بد منها لحياة المجتمع البشري حتى تترتب حياتهم وتقام العدل ويحال دون أن يأكل القوي الضعيف، فالقيادة بالغة الأهمية وتلك الأهمية ذات الخيال الواسع والطاقة والابتكار التي تستطيع أن تتخذ القرارات الجزئية والشجاعة وفي نفس الوقت الملتزمة بالنظم. وتمثل القيادة التربوية أهمية كبرى في نجاح الإدارة التعليمية (عطيوي، 2001). لذا فأن أهمية القيادة التربوية تكمن في: (حسان والعجمي، 2007)

أ. إنها حلقة الوصل بين العاملين في المؤسسة التربوية وبين خططها وتصوراتها المستقبلية.

ب. إنها البوتقة التي تنصهر بداخلها طاقة المفاهيم والسياسات التربوية.

ج. كونها قيادة المؤسسة من أجل تحقيق الأهداف المرسومة.

د. تعميم القوى الإيجابية في المؤسسة وتقليص الجوانب السلبية بقدر الإمكان.

هـ. السيطرة على مشكلات العمل ورسم الخطط اللازمة لعملها.

و. تنمية وتدريب ورعاية أفراد المؤسسة التربوية، فهم المورد الأعلى والأهم.

ز. مواكبة التغييرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المؤسسة.

ويرى عرار (2007ب) أن أهمية القيادة التربوية تأتي لتثبيت التغيير والجودة المدرسية في أربعة أبعاد أساسية: البعد الأول هو تحديد الرؤية والأهداف المدرسية، والبعد الثاني هو تطويع وتفاعل المدرسة كتنظيم مع بيئتها الاجتماعية، أما البعد الثالث فيأتي ليؤثر بفعل التغيير على جماعات التنظيم التربوي من معلمين وطلاب، ويأتي البعد الرابع ليشمل ثقافة التنظيم، ومن هنا تبيّن جليًا أن للقيادة التربوية دورًا أساسيًا في التأثير على أداء الطلاب والمدرسة.

خصائص القيادة التربوية

تتميز القيادة التربوية والتعليمية بكونها عملية إدارية ديناميكية دائمة الحركة والتطور، فهي تتناول الأنشطة التي يتم بمقتضاها تسيير وإدارة شؤون التعليم بدءًا من تخطيطه ورسم سياساته وانتهاء بتقويم نتائجه، ويمكن تلخيص أهم خصائص القيادة التربوية بما يلي: (عبد الهادي، 2002)

أ. الاستمرارية: تتمثل في كون القيادة التربوية والتعليمية عبارة عن سلسلة من الأنشطة المتشابكة والمستمرة التي تؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التربوية، والقيادة التربوية مستمرة لأن الأهداف التربوية ووسائل تحقيقها متغيرة ومتجددة.

ب. التكامل: فالإدارة التربوية والتعليمية تهتم بكل ما يتصل بالنظام التربوي من رسم سياسات وتخطيط برامج واتخاذ قرارات إلى التنفيذ والمتابعة والتقويم والتطوير، فهي تعنى بكل ما يتصل بالتلاميذ والعاملين في الحقل التربوي والتعليمي والمناهج والإشراف والتوجيه والنواحي البشرية والمادية والفنية. وكما تهتم بتنظيم العلاقة بين المؤسسات التعليمية وتنظيم العملية التربوية بما يخدم التنمية الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع.

ج. الترابط: ويدخل هنا في القيادة التعليمية مجموعة العمليات المتداخلة والمترابطة التي تتفاعل مع بعضها لتحديد النتائج النهائية للعمل الإداري في مجمله ومن أهم هذه العمليات، التخطيط، والتنظيم، والتنسيق، واتخاذ القرارات والتقويم. والتحسين والتطوير في الإدارة التربوية بعملياتها المختلفة إنما هو عمل إنساني جماعي تعاوني تربوي منظم علمي هادف.

في حين أشار أحمد (2003) والعجمي (2008) إلى خصائص عامة للقيادة التربوية الناجحة، وهي كما يلي:

أ. أن تعمل القيادة التربوية على تحقيق رغبات الأفراد وإشباع الحاجات التي تظهر في الجماعة.

ب. أن تحاول الانتفاع من ضرورة البواعث الذاتية والحوافز الداخلية للنشاط في كل فرد من أفراد الجماعة.

ج. أن تقدر القيادة الفرد كإنسان وتقدر كفاءته وما يؤديه من عمل، وتستمع إلى وجهة نظره، واعتماد سياسة المساواة وعدم التعالي.

مقومات القيادة التربوية

لقد حصر أحمد (2003) المقومات التي ينبغي على القادة بشكل عام أن يتحلوا بها، وهي: الصحة الجيدة، والمظهر الممتاز، والطول والقوام المتناسق، والذكاء، والقدرة في تكوين علاقات مع الأفراد، والثقة بالنفس، والمبادأة، والمثابرة، والسيطرة، والبشاشة، واليقظة، والقدرة على التعبير، والطموح، والحماس، واللباقة، والقدرة على التجديد.

ولقد أشار البدري (2005) أن القيادة في التربية والتعليم خاصة تتوافر في المدير الكفؤ، وهذه الخاصية لها أثرها على استجابة المعلمين والعاملين والطلبة لشخصيته وتوجيهاته حتى يستطيع الوصول بقدراتهم لأقصى طاقة من النواحي النفسية والروحية والفكرية. لذا فإن المقومات الجيدة لعلاقة مدير المدرسة كقائد للجماعة التي تشمل المعلمين والطلبة والعاملين والمجتمع المحيط بمدرسته يجب أن تكون كما يلي:

أ. الانتماء إلى جماعة المدرسة.

ب. سمو أهداف المدرسة ووضوحها.

ج. قوة الإيمان والحافز المعنوي (الروحي).

د. الصبر والمقاومة في مواجهة التحديات التي تعترض المدرسة والعملية التعليمية التعلمية.

هـ. التعاون، والألفة، والاحترام المتبادل بين المدير القائد وأفراد المجموعة المدرسية.

و. الالتزام بمبدأ الحرية، والقيادة الجماعية، وحرية التعبير.

ز. القدرة على التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، وتفويض السلطة، وتسهيل عملية الاتصال.

ح. العلاقات الإنسانية السليمة لرفع الروح المعنوية لدى جماعة المدرسة.

ط. بث روح التعاون من قبل مدير المدرسة.

مبادئ القيادة التربوية

من خلال مراجعة أدبيات وعلوم الإدارة يتبيّن أن القيادة التربوية لها أهمية كبرى في نجاح العملية التربوية، فهي تمثّل فن الإدارة وليست الإدارة نفسها، فأساس القيادة التربوية هو العمل ضمن مجموعة، يتعاون أفرادها على تحقيق هدف سامي مشترك.

ومن أهم مبادئ القيادة التربوية هي: (عبد الهادي، 2002؛ عطيوي، 2008)

أ. القيادة تعتمد على المشاركة والتفاعل الاجتماعي بين الرئيس ومرؤوسيه.

ب. المركز الوظيفي لا يعطى بالضرورة القيادة فليس كل من يشغل مركزًا رسميًا قائدًا.

ج. القيادة في أي تنظيم أو مؤسسة ممتدة وواسعة الانتشار، فالقائد يمارس دوره على نوابه الفرعيين وهؤلاء يمارسون دورهم على مرؤوسيهم ويكون دور القائد أيضًا علاوة على عملية القيادة والتنسيق والتنظيم داخل المؤسسة.

د. معايير ومبادئ المجموعة هي التي تقرر من هو القائد، فالمجموعة تعطي القيادة للأشخاص الذين ترى فيهم سندًا لمبادئها.

هـ. مميزات القادة ومميزات التبعية قابلة للتبادل فالقائد في موقف ما يمكن أن يكون تابعًا في موقف آخر.

و. إن الأشخاص الذين يبالغون في عمليات الإقناع أو يعطون برهانًا برغبتهم في السيطرة لا يصلحون لتولي أدوار القيادة.

ز. أن يكون الشخص الذي يمارس القيادة معنيًا بمشاعر الناس الذين يقودهم وحاجاتهم ولا يزعجه تصريحاتهم وتصرفاتهم.

القيادة في الجهاز التربوي داخل الخط الأخضر

يعرف المجتمع العربي في الداخل أنه مجتمع نام يمر في عملية عصرنة سريعة وفي تفاعل مستمر مع المجتمع الآخر في الدولة والذي يعتبر مجتمعًا متطورًا، وفي ظل هذه البيئة يعمل جهاز التربية والتعليم العربي في الداخل (الحاج، 1996). ويطرح واقع العرب داخل الخط الأخضر تحديات على مستوى المجتمع عامة وعلى مستوى الجهاز التربوي التعليمي خاصة، ممّا يأتي التشديد على تطوير الكوادر البشرية وعلى دور المدرسة وقيادتها في تحقيق الجودة المدرسية، بما يشمل النهوض بالتعليم والتعلم والإعداد التربوي للطالب وفي التعامل مع كافة المستجدات (أبو عصبة، 2006).

أشار عرار (2007أ) إلى توضيح الفجوات القائمة في برامج إعداد القيادة التربوية للأقلية العربية داخل الخط الأخضر، والثغرة الموجودة بين كل من أساليب الإعداد والتهيئة للمديرين في المدارس، وواقع المدرسة العربية ومتطلباتها الثقافية والاجتماعية، وبين هويتها ورؤيتها الوطنية، من خلال تحليل المعطيات والتوجهات التي تقف وراء خطط إعداد كادر القياديين من المديرين العرب في جهاز التربية والتعليم الحكومي العام. كما وطرح برامج إعداد المديرين العرب الموجود في جهاز التعليم الحكومي، وتفسير الدراسات والتوجهات التي أكدت وجود سياسة التمييز والتطبيع في الجهاز التعليمي لدى الأقلية العربية داخل الخط الأخضر وتجاهل القومية الثقافية لهذه الأقلية. ومن خلال المقارنة التي أجراها عرار لبرنامج تأهيل الإدارة في كل ما يتعلق بقيادة المدرسة العربية مع برامج تأهيل القادة في الولايات المتحدة وكندا، ووجد أن عملية الانتقاء للقادة تفتقر إلى الموضوعية، وأن برامج إعداد الإدارة المدرسية المعمول به يعبّر عن هوة مفاهيمية، وهو ما يتخلص بلبلة مصطلحية بين كل من مفهوم "الإدارة" و "القيادة". وتبعًا للتحليل الذي أجري لبرامج تأهيل مديري المدارس

الحكومية، تم طرح بعض البدائل الكفيلة بقيادة التغيير التربوي المنشود، بغية النهوض بالمدرسة العربية داخل الخط الأخضر، وهي كالتالي: (عرار، 2007أ)

- التأسيس لمعهد تأهيل ومواكبة القيادات التربوية في الوسط العربي الذي يوعي خاصية القيادة المدرسية في المجتمع العربي في الداخل، ليقوم بإعداد طواقم قيادة تربوية مختلفة ذوي مهارات قيادية ريادية.
- تفويض كادر عربي في الجامعات التي تقوم بعملية التأهيل، يعمل من خلالها ويكون شريكًا في عمليتي الانتقاء والتأهيل، ثم المتابعة والإرشاد. أو يكلف معهد عربي للقيام بتنفيذ برامج تأهيل القياديين التربويين.
- السعي الحثيث لانخراط الباحثين ورجال التربية العرب في الأطر التي يتم إعدادها للقيام بعملية تأهيل القياديين التربويين.

أن القيادة التربوية في الوسط العربي تواجه تحديات عديدة، وذلك للنقص في الوظائف المماثلة في باقي القطاعات والصراع القائم حول وظيفة الإدارة المدرسية، حيث تتصدر هذه الوظيفة أجندة العمل الجماهيري، ويدور حولها صراع سياسي وحمائلي (Adi & Ayalon, 2000)، يتعاظم هذه الصراع خاصة عند تقدم النساء لإشغال مثل هذه المناصب، مما يجعل هذه الوظيفة أحد ميادين النشاط والصراع السياسي المحلي عشية تسلم المدير منصبه، فيدخل المدير في دائرة مغلقة من الديون السياسية التي تحدد مجال تحكمه وتقلل من تأثيره وتوجهه بفعل رؤية تربوية خالصة، ويتراجع دور مدير المدرسة أيضًا بفعل ضغوط السلطة المركزية تارة أو السلطة المحلية تارة أخرى. وفي ظل انعدام الرؤية لجهاز التعليم العربي داخل الخط الأخضر وغياب نواة حقيقية، تتوجه المدرسة العربية بفعل سياسة مجموع الصفر، أي في اتجاه المجهول والنمطية الآنية (عرار، 2007أ).

لذا فإن دور المدير المدرسة والذي يحمل واجبًا عظيمًا يحتم عليه امتلاك مهارات كثيرة، أهمها: القيادة، والقدرة على تطوير رؤية تربوية شاملة لدور المدرسة لمفهوم التربية والتعليم وللأهداف المتوقعة منها، وللاستراتيجيات الملائمة والتي تحقق الأهداف ولمعايير الفحص والمتابعة والتقييم لهذه الأهداف (وتد، 2003).

القائد التربوي

إن مدير المدرسة كقائد تربوي، يجب أن يتفوق على الجماعة التي يقودها من حيث الذكاء والقدرة العلمية، والاستقلال في تولي المسؤولية والنشاط الاجتماعي. ذلك أنه يتعامل مع أفراد تتباين ثقافاتهم، وخلفياتهم، وميولهم، مما يتطلب منه القدرة على التعامل مع كل فرد على حدة، ووضع الفروق الفردية بعين الاعتبار، وهذا يساعده بالطبع على تطوير وتحسين العملية التعليمية التعلمية من خلال الاتصال الواضح الفعال، وتحقيق الاحتياجات الشخصية لمرؤوسيه، واستخدام الأساليب الاتصالية المتنوعة والفعالة، وتشجيع العمل الفريقي القائم على الاحترام والإنسانية والتعاون (الحريري، 2011).

مفهوم القائد

لغة: من قود، والقائد: اسم الفاعل من الفعل "قاد"، وهو من يقود الجيش، أو من يقود الفرقة الموسيقية أو نحوها (أبو خضرة وآخرون، 2012)، ويشير (السويدان وباشراحيل، 2004) إن مكان القائد في المقدمة وذلك لكي يكون دليلاً لجماعته على الخير، ومرشدًا لهم إلى ما فيه صلاحهم.

اصطلاحًا: ويقصد به الشخص الذي يهتم بالتخطيط والتوجيه والمتابعة والتقويم للعمليات التعليمية والقدرة على التأثير بالآخرين وإيجاد الحلول للمشكلات التي تواجه المدرسة لتحقيق الأهداف التربوية (شديفات، 1998).

صفات القائد التربوي

تتطلب القيادة التربوية فيمن يريد أن يكون قائدًا، توافر عدد من الصفات تجعله يتماشى مع الأدوار والمهام التي يقوم بها، ومن أهم هذه الصفات: (أحمد، 2003)

أ. أن يكون للقائد فلسفة شخصية قوية في مسائل التربية والتعليم.

ب. أن يتوافر لدى القائد التربوي الإيمان بالإنسان والثقة بالمبادئ الإنسانية.

ج. أن تتوافر لدى القائد التربوي المهارات العلمية والفنية والصفات الشخصية المناسبة.

د. أن يتمتع القائد التربوي باحترام الجماعة كلها – ويحتفظ بمركزه فيها، فلا يرتبك في مواجهة تابعيه، وأن يكون واثقًا بنفسه ويراعي ذلك في مظهره وسلوكه وأسلوب حديثه مع الغير.

هـ. على القائد الاحتفاظ باتزانه الانفعالي، فلا يغضب بسرعة، ولا يترك الأمر يفلت من يده اذا ظهرت صعوبات، بل ينبغي عليه أن يكون صابرًا متزنًا، يجمع المعلومات الكافية قبل أن يصدر حكمه، وأن يكون مرنًا في مواجهة المشكلات.

و. أن يكون لدى القائد التربوي قوة التأثير على الغير، ويجذب الأفراد إليه وإقناعهم بمبادئه، وأن يكون قادرًا على توجيه الجماعة توجيهًا يجعلها تحدد أهدافها.

ز. أن يستطيع تقوية الشعور بشخصية الجماعة أو الشعور بالذاتية الجماعية.

ح. أن يقدّر القائد أعمال تابعيه، فيثني على المجد ويشجعه على الاستمرار في النشاط.

والقائد التربوي ينبغي أن يتحلى بصفات وخصائص خاصة نظرًا لطبيعة عمله في المؤسسات التعليمية، ومن صفات القائد التربوي كما حددها أحمد وحافظ (2003) ويمكن إيضاحها فيما يلي:

أ. الاتزان الانفعالي: يتطلب الأمر أن يكون القائد متزن انفعاليًا حتى تكون قراراته أكثر موضوعية وأيسر وأدق وهذا بعكس القائد حاد الطباع والذي تميل قراراته إلى السطحية والبعد عن الموضوعية.

ب. الذكاء: يساعد القائد على إدراك عناصر الموقف وتحديد الأهداف في كافة المواقف القيادية والإشرافية، كما يساهم في إنجاح القادة المشرفين على القيام برسالتهم.

ج. المهارة في التعامل مع الغير: يجب أن تتوافر في قادة المؤسسة التعليمية قدر كبير من مهارة التعامل مع الغير نظرًا لأن هذه المؤسسات بحكم طبيعتها تتعامل مع عملاء متبايني المستوى التعليمي والاتجاهات، ولا نتوقع نجاح هؤلاء القادة في رسالتهم إلا عندما تتوافر فيهم مهارة التعامل مع الغير.

د. قوة التأثير على الغير: ينبغي أن تتوافر لدى القائد مهارة قوة التأثير على الغير وجذب الناس إليه وإقناعهم بمبادئه.

أنماط القيادة

قام ستوجديل STOGDILL بتحليل (124) دراسة سابقة مسحية في موضوع القيادة اتبعت أساليب مختلفة في دراسة القيادة، وكان أهم ما توصل إليه أن من يقوم بدور القيادة يتفوق على مجموعته من حيث الذكاء والقدرة العلمية والاستقلال في تولي المسؤولية والنشاط الاجتماعي والمكانة الإقتصادية والاجتماعية. وأن الصفات والمهارات المطلوبة في القائد تتوقف الى درجة كبيرة على متطلبات الموقف الذي يقوم فيه بدور القيادة (حامد، 2009).

ويتوقف نمط القيادة التربوية على شخصية مدير أو قائد المؤسسة التربوية، حيث أنه هو رئيس الجهاز الإداري وقائده، وعليه تقع مسئولية تسيير جميع التنظيمات والأجهزة. كما أن فكره

ومعتقداته وميوله تنعكس غالبًا على جميع مكونات التنظيم الإداري، وبهذا يمكن إدراك أن نمط سير العمل وسلوكياته يختلف من قائد لآخر وفق النمط القيادي له (التل ومحمود، 2009).

من خلال مراجعة أدبيات علم الادارة والقيادة يجد الباحث تنوع في أنماط القيادة، وفيما يلي أنماط القيادة حسب فترة ظهورها، حيث أن التصنيف الأول وهو لماكس ويبر على النحو التالي: (حامد، 2009)

أ. القيادة التقليدية: وفي هذا النمط القيادي يتوقع القائد ممن معه الطاعة المطلقة والولاء الشخصي له، ويعتمد المثل القائل (أكبر منك بيوم أعرف منك بسنة)، ويسود هذا النوع في المجتمعات القبلية والريفية، وهذا النمط من القيادة يحاول المحافظة على الوضع الراهن ويقاوم أي تغيير تعزيزًا للسلطة وتدعيمًا للنفوذ.

ب. القيادة الجذابة: يتمتع صاحبها بجاذبية قوية إلى شخصيته المحبوبة المثالية، ويرى العاملون معه أنه يتمتع بقوة خارقة وأنه منزه عن الخطأ فله الولاء الكامل، فتغلب على القيادة الصفة الشخصية البحتة.

ج. القيادة العقلانية: تقوم على سيادة القوانين واللوائح، ويتميز هذا النمط بأنه غير شخصي، والولاء فيه لا للاعتبارات الشخصية وإنما لمجموعة الأصول والمبادئ والقواعد المرعية الثابتة.

وإذا كانت الأنماط الثلاثة السابقة تصف الأشخاص المسؤولين عن الإدارة، فإن أنماط القيادة التربوية من حيث الممارسات والإجراءات العملية التنفيذية، يمكن تناولها في صورتين متناقضتين تمامًا، الأولى موجهة نحو العمل (الإنتاجية) وينظر للقيادة من حيث مصدر السلطة التي يعتمد عليها القائد في توجيه موظفيه (التل ومحمود، 2009)، والثانية ترتبط بالعلاقات الإنسانية وينظر

للقيادة من حيث أسلوب القائد وطريقته في ممارسة عملية التأثير في موظفيه (كنعان، 1995)، وبين النقيضين توجد عدة أنماط أخرى أكثر تحديدًا يمكن تناولها باعتبارها التصنيف الثاني كما يلي: (حامد، 2009)

أ. القيادة الديمقراطية: تقوم على احترام شخصية الفرد وحرية الاختيار والإقناع والاقتناع وأن القرار للأغلبية دون تسلط أو خوف أو إرهاب، مع تشجيع القائد للعاملين معه على العمل والإنتاج وتنمية الذات ولا يطلب لنفسه امتيازات خاصة ينكرها عليهم.

ب. القيادة التسلطية: تقوم على الاستبداد بالرأي والتعصب وتستخدم أساليب الإرغام والإرهاب والتخويف، ولا تفتح باب الحوار والنقاش وسماع لرأي الآخر، والقائد التسلطي يأمر مرؤوسيه بما عليهم فعله وكيف؟ ومتى؟ وأين؟ دون نقاش. ويكون القائد منعزلًا لا تربطه بمرؤوسيه علاقات إنسانية، وتماسك العمل يظل مرهونًا بوجود القائد، فإذا غاب القائد انفرط عقد المجموعة.

ج. القيادة الترسلية: تقوم على إيصال المعلومات إلى العاملين وترك لهم مطلق الحرية في التصرف دون تدخل من القائد، مما يقلل الإنتاج ولا يبعث على احترام العاملين لشخصية القائد، فيشعر الأفراد بالضياع وعدم القدرة على التصرف.

د. القيادة الأوتوقراطية: قيادة عن بعد حيث يكون التخطيط واتخاذ القرار بعيدًا عن مركز التنفيذ، فيحرم العاملون في الميدان من ابداء آرائهم والمشاركة في صنع القرار الذي يخصهم، فتتسم هذه القيادة بالصبغة الدكتاتورية، ويكون العاملون في الميدان عنصرًا ثانويًا في المنظومة التربوية.

الفرق بين القائد والمدير

تختلط على العاملين في المؤسسات التربوية مفاهيم الإدارة والقيادة التربوية، فبعضهم يميز بينهما على اعتبار أن الادارة بالنسبة لرجل الإدارة التعليمية تعنى بالجوانب التنفيذية التي توفر الظروف المناسبة والامكانات المادية والبشرية اللازمة للعملية التربوية. أما القيادة التربوية فتتعلق بما هو أكبر من هذا، وتتطلب ممن يقوم بدورها أن يحلق على مستوى أرفع، يمكن من خلاله أن يدرك الغايات البعيدة والأهداف الكبرى والرؤى، وهذا لا يعني أن يكون القائد غير مسؤول عن الأمور التنفيذية، بل عليه أن يجمع بين الأثنين، بحيث يرى الغايات وارتباطها بطرائق وأساليب التنفيذ، ويقوم بدور رئيس في رسم السياسات وفي تنفيذها (أبو عايد، 2006).

ولقد أعدت شاهين (2011) جدولًا يبيّن أهم الفروق بين القائد والمدير، فيما يلي:

#	القائد	المدير
1	يعتمد على قوة شخصيته في التأثير والإقناع على مرؤوسيه، وحثهم واستمالتهم بالعلاقات الطيبة والمودة والنصح لأداء مهماتهم وإنجاز أعمالهم بكفاءة وفاعلية.	يعتمد على سلطته المستمدة من المركز الوظيفي الذي يشغله، إذ يعتمد على التعليمات واللوائح والأنشطة والقوانين في تسيير مرؤوسين.
2	يخطط ويرسم السياسات ويحدد الأهداف والغايات، ويعني بالتخطيط بعيد المدى.	رجل تنفيذي، ينفذ ما يأتيه من أعلى من أوامر وقرارات ويقتصر دوره على توفير الظروف والإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لإيجاز المهمات وتحقيق الأهداف دون أن يمارس التخطيط البعيد المدى، إذ يهتم بالتخطيط الآني القصير المدى الحاضر وبدرجة قليلة.
3	يهتم بالحاضر والمستقبل.	يعنى بالحاضر فقط ولا يهتم بالمستقبل أبدًا، أو نادرًا ما يهتم ويعنى بالمستقبل.

4	يميل إلى التطوير والتغيير والتجديد.	يميل إلى المحافظة والتقليد مع حد أدنى من التطوير والتغيير أو حتى لا يطور ولا يجدد أبدًا.
5	نمطه السلوكي والقيادي ديمقراطيًا غالبًا، أو تكون ميوله ديمقراطية في كثير من المواقف.	النمط القيادي غالبًا تسلطيًا تحكميًا، لذلك ينظر إلى الإدارة والمدير أو الرئيس على أنه شكل من أشكال الإدارة التسلطية الاستبدادية حيث يميل دائمًا إلى الإنفراد بالسلطة.
6	يحفز مرؤوسيه بدرجة كبيرة، ويميل إلى استخدام الحوافز الايجابية المعنوية من ود وتعامل طيب واحترام وصفاء وأخوة.	لا يميل إلى استخدام الحوافز الإيجابية المعنوية، وإنما يميل إلى استخدام الحوافز المعنوية السلبية كالتهديد والعقاب والعبوس وعدم احترام شخصية الفرد وعدم التعاون.
7	يشرك مرؤوسيه في صنع واتخاذ القرارات كثيرًا.	نادرًا ما يشرك مرؤوسيه وينفرد في اتخاذ القرارات.
8	يثق بمرؤوسيه ويفوضهم جزءًا من مهماته.	يثق بنفسه بدرجة كبيرة ولا يثق بمرؤوسيه، ونادرًا ما يفوضهم جزءًا من مهماته.
9	يراعي العلاقات الإنسانية المتوازنة مع تركيزه على الإنتاج في نفس الوقت.	يركز على الإنتاج وإنجاز المهمات والأعمال، ولا يراعي العلاقات الإنسانية أو يراعيها بدرجة أقل من القائد بكثير.
10	ينمي نفسه ومرؤوسيه ويدربهم.	يميل إلى تنمية نفسه ومرؤوسيه بدرجة أقل من القائد، أو لا يميل إلى تنمية نفسه ومرؤوسيه أبدًا.
11	يشجع على الابتكار والإبداع وغالبًا ما يبدع، ويوفر الأجواء المناسبة مما يؤدي إلى إبداع وابتكار مرؤوسيه.	لا يشجع على الإبداع ولا ينمى الابتكار لأن ممارسته تقليدية روتينية، وتثبط الجهود ولا تحفز، وتقلل من الدافعية.

المهارات القيادية

تعريف المهارة: هي الوصول بالعمل الى درجة من الاتقان تيسر على صاحبه إداءه في أقل ما يمكن من الوقت، وبأقل ما يمكن من الجهد، مع تحقيق الأمان وتلافي الأضرار والأخطاء. وبمعنى آخر يمكن تعريف المهارة على أنها أداء العمل بإتقان مع الاقتصاد في الوقت والجهد والتكاليف ومراعاة عوامل الأمن والسلامة (أبو فروة، 1996).

وجاء في السلمي (1999) تعريف المهارة على أنها القدرة على أداء عمل أو تنفيذ إجراء أو تحقيق نتيجة باستخدام أساليب وطرق تتسم بالكفاءة والتميز بما يحقق نتائج أعلى وأفضل مما استخدم في الأداء من موارد وإمكانيات. ولقد ربط الطويل (1998) مفهوم القيادة بالمهارات القيادية حين عرف القيادة على أنها مجموعة من المفاهيم المتكاملة المتناغمة والمهارات الفنية والإنسانية والإدراكية التي لا بد من توافرها، إضافة الى عوامل أخرى متداخلة تتصل بالبعد البنيوي للفرد المتعلق بشخصيته وقيمه واتجاهاته ودوافعه التي تسهم في مجملها في بناء القائد التربوي.

ولكي ينهض مدير المدرسة بالأعمال والمسئوليات المنوط بهما على الوجه الأكمل، يحتاج الى توفير مجموعة من المهارات الأساسية وهي: المهارات الذاتية، والمهارات الفنية، والمهارات الإنسانية، والمهارات الإدراكية (التصورية) (أبو فروة، 1996). لذا فإن قيادة النظام التربوي وإدارته تتجاوز في مضامينها سمات القائد وخصاله، كما لا تقتصر فقط على التعامل الفاعل مع انضباطية المعلمين والطلاب، أو العناية بالبناء المدرسي وصيانته، وحتى يستطيع القائد أن يقوم بدوره ويؤدي المهام القيادية لزيادة فعالية المؤسسة، لا بد من توفر مهارات وكفايات قيادية وفنية تجعله قادرًا على التأثير في سلوك العاملين، وتعد هذه المهارات أساسًا لازمًا لمساعدة المسؤول الإداري التربوي في تفعيل متطلبات دوره بطريقة متميزة (الدعيلج، 2009).

وقبل الشروع في توضيح أنواع المهارات القيادية الواجب توافرها لدى مدراء المدارس، تجدر الإشارة إلى وجود اختلاف بين الباحثين التربويين وعلماء الادارة حول عدد هذه المهارات ولم يجمعوا على قائمة محدودة حولها، إذ ان بعضها متداخلة ومترابطة عند البعض، وبعضها ومفصلة وموضحة أكثر عند باحثين آخرين. فيجد الباحث أن كلًا من: أبو فروة (1996) وأبو عايد (2006)، عبد الهادي (2002) والدويك وياسين وعدس (2009) وحسان والعجمي (2007) والعجمي (2008) ومرتجى (2009) ومحمد (2007) والفلاحي (2007) وعليمات (2001) وأحمد (2003) وكنعان (1999)، قد أشاروا في دراساتهم وكتبهم الى وجود أربع مجموعات من المهارات القيادية الواجب توافرها لدى لقائد التربوي وهي:

1. المهارات الذاتية.
2. المهارات الفنية.
3. المهارات الإنسانية.
4. المهارات الإدراكية.

في حين يجد الباحث أن مجموعة أخرى من الباحثين التربويين أمثال: Tilloston (1995) وأحمد (2003) وشريف وسلطان (1998) والطويل (1998) والدعيلج (2009) والمعايطة (2007) وحمادات (2006) والريمي (2005) والزهراني (1999)، قد قسّموا المهارات القيادية في ثلاث مجموعات، وهي:

1. المهارات الفنية.
2. المهارات الاجتماعية.
3. المهارات الإدراكية التصورية.

ولقد أشار كل من: (الأغا، 2008) و (أبو زعيتر، 2009) و (شاهين، 2011) في دراساتهم إلى وجود خمسة مهارات قيادية الواجب للقائد التربوي ممارستها في المؤسسة التربوية. وهذه المجموعة تشمل المهارات التالية:

1. المهارات الذاتية.
2. المهارات الفنية.
3. المهارات الإنسانية.
4. المهارات الفكرية.
5. المهارات الإدارية.

ومن خلال سرد بعض التصنيفات للمهارات القيادية التي ذكرها علماء الإدارة والباحثين التربويين، يرى الباحث أن هنالك عددًا من المهارات المكتسبة والتي تؤثر في فاعلية وإتقان القائد التربوي لعمله في الميدان، ويمكن لهذه المهارات تطورها وتنميتها والعمل على اتقانها. وبما أن غالبية المفكرين والكتّاب قد أكدوا وجود أربعة مهارات أساسية شاملة للقادة التربويين ويجب توافرها لديهم، فقد اعتمد الباحث في دراسته على المهارات القيادية التالية والتي تتضمنها مصطلحات الدراسة، وهي:

1. المهارات الذاتية الشخصية.
2. المهارات الفنية.
3. المهارات الإنسانية الاجتماعية.
4. المهارات الإدراكية التصورية.

المهارات الذاتية الشخصية

تعتمد هذه المهارات على بعض السمات والقدرات اللازمة لبناء شخصية الأفراد ليصبحوا قادة، وترتبط هذه المهارات بشخصية القائد ومنها السمات الشخصية، والقدرات العقلية، والمبادأة والابتكار، وضبط النفس. وفيما يلي خصائص هذه السمات:

أ. السمات الجسدية: تتمثل هذه السمات في القوة البدنية والعصبية والقدرة على التحمل والنشاط والحيوية لأنها تمكن القائد من أن يشيع الحيوية والنشاط في مرؤوسيه لتحقيق الأهداف المطلوبة، والقوة البدنية والعصبية. كما وترتبط بالصحة الجيدة وتوافرها ضروري لدى القائد لأن طبيعة عمله الشاق تتطلب جهدًا مركزًا وشاقًا، كذلك يتطلب عمله اتخاذ قرارات وهذا يتطلب صحة نفسية جيدة (الدويك وآخرون، 2009).

ب. القدرات العقلية: هي مجموعة من الاستعدادات الفكرية والعادات الذهنية والاعتقادات الأساسية لدى مدير المدرسة. والذكاء من أهم هذه القدرات العقلية، حيث تتميز سمتان للذكاء هما: القدرة على التصور، والتمتع بروح المرح والدعابة. فالقدرة على التصور تمكن مدير المدرسة من التعرف على المشكلات ومواجهتها، وتساعده على الفهم العميق والشامل لكل التفاصيل، وسرعة البديهة والتقدير الشخصي السليم، وتقبل الآراء الجديدة. أما روح المرح والدعابة تجعل من مدير المدرسة شخصًا بعيدًا عن الصرامة والتزمت، وتساعده على إقامة علاقات ودية مع مرؤوسيه بحيث تمكنه من التأثير فيهم واستمالتهم نحو الاتجاه الذي يجعلهم متأثرين به، ويخلق الإحساس بعدم وجود بعد اجتماعي بينهم (أبو فروة، 1996).

ج. المبادأة والابتكار: عرّف ليندول أرويك Lyndall Urwic المبادأة بشكل عام على أنها الميل الذي يدفع الفرد إلى الاقتراح أو العمل ابتداءً وسبقًا للتغيير، وتعتبر هذه السمة من السمات الهامة للقائد، لأنها كما يقول (فايول) تمكنه من الكشف عن عزيمة كل موظف من

موظفيه باعتبارها القوة المحركة للعمل، وتمكنه بالتالي من شحذ عزيمتهم على أداء العمل (أبو زعيتر، 2009). كما ويضيف الدويك وآخرون (2009) ان المبادأة تمكن القائد من اتخاذ قرارات صائبة دون تردد، وتوفر المبادأة تعني القدرة على التنفيذ.

ويرتبط بالمبادأة والابتكار ثلاث سمات رئيسية وهي: (الدويك وآخرون، 2009)

- الشجاعة لا تعني التهور والاندفاع بل تعني مواجهة المواقف الصعبة.
- القدرة على الحسم تعتمد عليها كفاية القائد في المواقف الاستثنائية التي تقتضي سرعة اختيار البدائل وسرعة التصرف.
- القدرة على التوقع معناها قدرة القائد على تفهم الموقف المنظور ولا تعني أن يكون لديه القدرة على مواجهة الموقف فحسب وإنما كذلك على وضع الخطط لمواجهة الموقف الذي يمكن وقوعه في المستقبل.

د. <u>ضبط النفس:</u> هي قدرة القائد على السيطرة والتحكم في انفعالاته والتخلص من الاندفاع في أداء المهام، فالقائد الهادئ يدفع مرؤوسيه إلى التصرف بهدوء وحتى يكون قادرًا على مواجهة الجماعات والقوى المتصارعة وعدم الخضوع للضغوط (الأغا، 2008).

وضبط النفس معناها أيضًا القدرة على النضج الانفعالي وهي القدرة على الإمساك بزمام الأمور والسيطرة على النفس والاتزان في حالات الرضا والغضب حتى يكون قدوة للمرؤوسين، فضبط النفس يجعل القائد متفاهمًا، متقبلًا للنقد دون انفعال وغضب، متجنبًا اتخاذ قرارات سطحية وغير فعالة ويبعده عن التصرف وفق أهدافه فقط ويمكنه من التحكم في عواطفه وتوجيهها نحو انجاز العمل (كنعان، 2002).

ويضع الباحث تعريفًا للمهارات الذاتية على أنها: المزايا والسمات الشخصية، والقدرات العقلية، والمبادأة والابتكار، وضبط النفس التي يتسم بها مدير المدرسة والتي لها دورًا كبيرًا في التأثير على الأفراد في المدرسة ببث روح الحيوية والنشاط بينهم وفي استجاباتهم وتحقيقهم لأدوارهم.

المهارات الفنية

توفر هذه المهارات فهمًا ودراية وكفاية في مجال محدد من الأنشطة المتخصصة كتلك التي تتصل بالأساليب والعمليات والإجراءات التعليمية، أو بالتقنيات المتعلقة بمتطلبات الدور، وتتضمن المهارات الفنية معرفة متخصصة ومقدرة تحليلية ضمن مجال هذه المعرفة تمكن من استخدام الكفايات المهنية كافة والوسائل والأساليب في المجال المتخصص (الدعيلج، 2009).

والمهارات الفنية بالنسبة لمدير المدرسة هي امتلاكه للمعارف والمعلومات التي تمكنه من تحقيق أهداف المدرسة بكفاءة وفاعلية وكذلك أداء المهام والأعمال المنوطة به بإتقان ودراية فهي الأساليب والطرق التي يستخدمها مدير المدرسة في عمله ومعالجته للمواقف التي يصادفها (شاهين، 2011).

وتشمل المهارات الفنية القدرات التي تشير إلى معرفة القائد المتعمقة في الأشياء أو علوم المعرفة أو التخصص، إضافة إلى أنها معرفة وفهم لنوع العمل الذي تؤديه المؤسسة وبالتالي يصبح مميزًا بهذه المعرفة والخبرة، وهذه كلها قدرات مكتسبة تأتي عن طريق الدراسة والخبرة والتدريب سواءً قبل التحاقه بالعمل أو أثناء العمل عبر برامج مصممة لذلك (حمادات، 2006).

وفيما يلي أهم الخصائص المميزة للمهارات الفنية: (الدويك وآخرون، 2009)

- أنها أكثر تحديدًا من المهارات الأخرى أي أنه يمكن التحقق من توافرها لدى القائد بسهولة لأنها تبدو واضحة أثناء أدائه لعمله.

- إنها تتميز بالمعرفة الفنية العالية والمقدرة على التحليل وعلى تبسيط الإجراءات المتبعة في استخدام الأدوات والوسائل الفنية اللازمة لإنجاز العمل.
- إنها مألوفة أكثر من غيرها لكونها أصبحت مألوفة في الإدارة الحديثة وفي عصر التخصص.
- هي أسهل في اكتسابها وتنميتها من المهارات الأخرى.

ومن أهم السمات والقدرات التي ترتبط بالمهارات الفنية للقائد: (الدويك وآخرون، 2009)

أ. <u>القدرة على تحمل المسؤولية:</u> وتعني شعور القائد بعدم الرضى عن الفشل في تحقيق ما عزم على تحقيقه وما يرى نفسه ملتزمًا أدبيًا بتحقيقه.

ويرتبط بهذه السمة ثقة القائد في نفسه، وفي قدرته على إنجاز ما يكلف به، ورغبته في أداء واجبات وظيفته وتحمل أعبائها وتحمل مسؤولية القرارات التي يتخذها والأعمال التي يقوم بها، وعدم التهرب من المسؤولية وإلقائها على الآخرين، وتوفر مستوى معين من الطموح يدفعه لتحمل المسؤولية.

ب. <u>الفهم العميق والشامل للأمور:</u> وتعني أن يكون القائد ملمًا بالمعارف الإنسانية لأن دوره يتطلب أن يكون لديه معرفة شاملة بما حوله وأن يكون غنيًا بثقافته. والإحاطة بالأمور لا تعني أن يكون القائد متخصصًا في كل العلوم لكن عليه أن يعرف شيئًا من هذه العلوم وفوائدها. كما وتعتبر الخبرة السابقة ضرورية للقائد لأن النجاح السابق يؤدي إلى الثقة بالنفس كما يؤدي إلى السمعة الحسنة التي تعتبر ضرورية لكسب ثقة الآخرين.

ج. الحزم: وتعني أن يكون القائد حازمًا وأوامره قاطعة مع المهارة في التوفيق بين الحزم من ناحية ومراعاة شعور مرؤوسيه من ناحية أخرى. وتتطلب هذه السمة توفر القدرة لدى القائد على التقرير والتنفيذ والقدرة على الحكم الصائب.

د. الإيمان بالهدف وبإمكانية تحقيقه: فإيمان القائد بالهدف من السمات الضرورية لنجاحه، ذلك لأن توفر هذه السمة يزيد من قدرته على إقناع مرؤوسيه بضرورة تحقيق الأهداف، ويجعله يكرس حياته للعمل، ويقدم كل التضحيات في سبيله، ويعتمد هذا على إمكانية تحقيقه بكونه هدفًا واقعيًا ويسهل على المرؤوسين بلوغه، ممّا يشوّقهم ويثير اهتمامهم. كما يتطلب توفر القدرة لدى القائد على إقناع نفسه والمرؤوسين بإمكانية تحقيق الهدف والفائدة التي تترتب على تحقيقه، سواءً بالنسبة للتنظيم أو للمرؤوسين (كنعان، 1999).

ويضع الباحث تصورًا للمهارات الفنية، وهي: إلمام مدير المدرسة بالمعارف المتعمقة والمعلومات المتعلقة بالممارسات والأساليب والإجراءات والتقنيات التعليمية والتي يكتسبها عن طريق توسيع خبراته والدراسة والتدريب، للبيئة المحيطة بالمدرسة ودائمة التغيير.

المهارات الإنسانية الاجتماعية

وتعرف هذه بقدرة القائد أو المسؤول التربوي على التعامل الفعال، السلوك كعضو في جماعة وقدرته على التفاعل المؤثر في مرؤوسيه وتحفيزهم وتعامله مع رئيسه وزملائه والمجتمع المحلي، وتكوين بناء متماسك ومتعاون من المتعاونين معه وزيادة إنتاجيتهم في مجال العمل. إن المهارات الإنسانية تنبثق من كيفية احترام الشخصية الإنسانية ودفعها إلى العمل بنوع من الترغيب والاستمالة وليس بالقهر والإرهاب، وبناء الثقة والاحترام المتبادل بين أفراد المجموعة الواحدة، ولكي تتوفر هذه

المهارات ينبغي أن يكون القائد على علم تام بطبيعة العنصر البشري الذي يعمل معه، ودوافعهم وحاجاتهم الإنسانية وكيفية إشباعها (المعايطة، 2007).

وترتبط هذه المهارة بشكل مباشر مع أحد عناصر القيادة وهم المرؤوسين، وهذا ما أكّده أبو عايد (2006) حيث أشار إلى أن القيادة أساسًا هي تحقيق العمل من خلال الآخرين، مما يؤكد بوضوح أن القائد الناجح لا بد أن يعتمد على المهارات الإنسانية، التي تعني فن التعامل مع العاملين على قدر عقولهم وعلى كافة مستوياتهم سواءً داخل المؤسسة التربوية (مشرفين تربويين، معلمين، طلبة، أولياء الأمور، أذنة...) أو على مستوى البيئة الخارجية بكافة مؤسساتها والعاملين فيها، وهذا يتطلب من القائد التربوي الفعال أن يكون مطلعًا على الطبائع البشرية كي يستطيع توجيه تلك العلاقات الإنسانية بطريقة مدروسة ومحددة تجاه تفعيل العملية التربوية. ويضيف حمادات (2006) أن القائد الذي يمارس المهارات الإنسانية أنه يعرف نفسه، واثقًا بمقدرته على التعامل مع الأفكار والبدائل، قادرًا على إحداث التغيير.

وقد تناول الأغا (2008) الصور التي تظهر فيها ملامح المهارات الإنسانية لدى القائد التربوي في المدرسة، وهي على النحو التالي:

أ. <u>مهارة الاتصال والتواصل:</u> وهي قدرة مدير المدرسة كقائد تربوي على الاتصال الفعال، والتي تتسم بالتعاون والتواصل والتنسيق المستمر والاحترام المتبادل بين المدير والمعلمين، والتي تسهم في تحقيق أهداف المدرسة وأهداف المعلمين وأهداف القائد. فالاتصال الفعال بين المدير ومعلميه يرفع الروح المعنوية لدى المعلمين وينمي لديهم روح الفريق ويقوي عندهم الشعور بالانتماء إلى العمل المدرسي والاندماج فيه.

ب. إقامة العلاقات مع الآخرين: يقيم مدير المدرسة علاقات واتصالات فاعلة مع كافة أطراف وأجزاء العمل المدرسي، مع المسؤولين وأولياء الأمور والمعلمين، حتى يحصل على أقصى درجة من تعاونهم، وتحقيق الأهداف المرغوبة وتجنب عرقلة الجهود. وإقامة العلاقات مع المعلمين تزيد من قوة مدير المدرسة في اتخاذ القرارات، وتساعد في فهم احتياجات المعلمين والاستماع إلى آرائهم ومقترحاتهم والاستعداد لمشاركتهم الوجدانية.

ج. بناء فريق العمل: تظهر مهارات مدير المدرسة الإنسانية في قدرته على تنظيم المعلمين والعاملين تحت قيادته في شكل مجموعات عمل أو فرق متعاونة. وتتمثل قدرة القائد في تكوين فريق العمل من الذين يتميزون بالكفاءة والمسؤولية والإبداع، وفرق العمل مفيدة وضرورية في أكثر الأحيان متى أحسن اختيار أعضائها، وحددت بشكل دقيق مهامها ومسؤولياتها وصلاحياتها واتصالاتها والزمن اللازم لأداء مهمتها.

د. تقدير الآخرين: يظهر تقدير مدير المدرسة للآخرين من خلال تقديم الدعم المادي والمعنوي لهم، ومساندته للمعلمين وتفويض الصلاحيات إلى بعض الأفراد وتدريبهم على القيادة وتحمل المسؤولية، ومشاركتهم في صنع القرار وتعاونهم ومساهمتهم معه في نجاح المدرسة وتحقيق أهدافها.

وهذه المهارات تعكس رغبة القائد في التعامل مع الأفراد، وهي أكثر صعوبة من المهارات الفنية التي تعكس رغبة القائد في التعامل مع الأشياء، لأن ما يدخل في مجال العلاقات الإنسانية هو أكثر تعقيدًا وتغيرًا وتنوعًا من المجالات الفنية وأن التعامل مع الأفراد أكثر صعوبة في التعامل مع الأشياء (الدويك وآخرون، 2009).

ويضع الباحث تصورًا شاملًا للمهارات الإنسانية على أنها: امتلاك مدير المدرسة فن التعامل والتحفيز والتعاون مع الأفراد بشكل ناجح والفهم العميق لحاجاتهم والذي يضمن استغلال الطاقات البشرية الثمينة الموجودة في داخل المدرسة وخارجها واستثمارها للعمل الجماعي مما يزيد من الإنتاج والعطاء والإخلاص.

المهارات الإدراكية التصورية

هي مهارات فكرية تحليلية، وتعرف على أنها مقدرة الإداري التربوي على التصور الذهني والعقلي للأمور المحيطة بمؤسسته ككل وللمتغيرات الداخلية والخارجية فيها، وعلى قدرة تفهمه وإدراكه شبكة العلاقات التي ترابط بين وظائفها ومكوناتها الفرعية المتنوعة. إن القائد الذي يتمتع بهذه المهارة يكون مبتكرًا للأفكار الجديدة والقدرة على التنبؤ والإحساس بالمشاكل قبل وقوعها، وقادرًا على وضع الحلول واختيار البدائل (حمادات، 2006). وتتمثل المهارات الإدراكية التصورية في القدرة على إدراك الموقف أو الموضوع بإطاره الكلّي، وتحليله إلى عناصره الأساسية وتحديد ما بينهما من علاقات، والتفكير في المستقبل والاستعداد له. فهي تتعلق بمدى كفاءة مدير المدرسة في ابتكار الأفكار والإحساس بالمشكلات، والتفنن في إيجاد حلول لها، وجمع وصياغة الآراء حولها، وتتعلق أيضا بقدرة مدير المدرسة على رؤية التربية في إطارها العام، وعلى مستوى البلاد وليس النظر إليها من زاوية ضيقة أو على مستوى المادة التعليمية أو نطاق المدرسة أو المرحلة أو المنطقة (أبو فروة، 1996).

وتعرف المهارات الإدراكية التصورية على أنها مقدرة القائد التربوي على رؤية مؤسسته ككل وعلى تفهمه وإدراكه العلاقات التي تربط بين وظائفها المختلفة، وكيف أن أي تغيير في أي مكون فرعي سيؤثر بالضرورة ولو بنسب متفاوتة على بقية المكونات الفرعية الأخرى التي يشتمل عليها

النظام المعين. كما وتعني إدراك القائد التربوي لشبكة العلاقات بين النظام الذي يعمل فيه وما يزامله من نظم اجتماعية أخرى وتبصّره للعناصر الرئيسة والمهمة في أي موقف يعيشه ويتعامل معه وهذا سيمكنه بالضرورة من التصرف بطريقة تؤدي إلى نجاح وتقدم مؤسسته في جميع جوانبها (الدعيلج، 2009).

وهي مهارات يحتاجها القائد التربوي في التخطيط للعمل، بحيث تمثل الخطة استشرافا للمستقبل، فالخطة تقوم على دراسة الواقع والإمكانات المتوافرة فيه والاستبصار في جوانبه وفي اتجاهات تغيره. ويتوقع من القائد التربوي أن لا يكون حالمًا في خططه كما لا ينتظر منه أن يكون يائسًا من التطور، فتكون تصوراته قائمة على الجرأة مع قليل من الأخطار (المعايطة، 2007). لذا فإن القائد التربوي يحتاج إلى هذه المهارات في تنظيمه لأعمال التابعين وتقسيم الأدوار بينهم بحيث يتقدم العمل بخطوات تمهد لغيرها وتقضي إليها، وتتكامل جوانبه مع بعضها ومع الإطار العام لنظام التربية ككل والنظام الاجتماعي والاقتصادي والسياسي وبقية الأنظمة في المجتمع (مصدر سابق).

إن القائد التربوي الذي تتطور لديه هذه المهارة يكون قادرًا على الإحساس بالمشكلات قبل وقوعها وتقفز إلى ذهنه الحلول قبل تفاقم المشكلات، ويستطيع أن يقدر وقع القرارات على التابعين قبل اتخاذها، كما يتنبأ بنتائج الإجراءات قبل نفاذها، واستنادًا إلى هذه المهارات يخطط مدير المدرسة للمرحلة المدرسية التي ترضى الأذواق المختلفة ولا يتعرض المشاركون فيها للمخاطر، فتسير الأمور بانتظام وتتحقق الأهداف ويتوفر الانسجام (شاهين، 2011).

ومن خلال التعريفات التي وردت حول المهارات الإدراكية التصورية، يضع الباحث تصورًا شاملًا حولها، وهي امتلاك مدير المدرسة إطارًا معرفيًا وفكريًا عن مهماته الإدارية والفنية والإشرافية وقدرته وكفاءته في ابتكار الأفكار وأيجاد الحلول للمشكلات والاطلاع المستمر على التطورات، مما

يعزز تحقيق نظرة شمولية للمدرسة وترابط وثيق لعناصرها، وهي أكثر المهارات أهمية لمدير المدرسة، حيث ينبغي ممارستها وخاصة في المستويات العليا لمجالات عمله.

الرؤى المستقبلية

هي مجموعة تصورات مستقبلية لمجتمع الغد التي يساهم جهاز التربية والتعليم في تحديد معالمه لتحقيق التمايز، متعلق في المحافظة على الماضي وتجديد الحاضر، والاستعداد لبناء المستقبل القادر على مواجهة التحديات والاشكاليات (أبو عصبة، 2001). وتأتي أهمية وضوح الرؤى التربوية الموجّهة للفعل التربوي بما يخدم ويقوّي العلاقة بين رسل التربية (المعلمين) ومواد التربية ووسائلها والمتعلمين، وتنمية حوار التغيير الذي يقود إلى تنمية التعليم والتعلم (عرار، 2007أ).

ويشير الأسطل (2009) إلى أن أهم مسؤوليات مدير المدرسة هي مواكبة عصر العولمة وما تحمله من تحديات، ووضع رؤية استراتيجية واضحة تجد استعدادًا للمشاركة في تنفيذها من العاملين بالمدرسة سواءً كانوا معلمين، أم إداريين، أم طلابًا، وتعتبر الرؤية المستقبلية هي العين النافذة التي ينظر من خلالها مدير المدرسة والعاملين معه للوصول إلى الأهداف المرسومة، وفي نفس الوقت هي متطلب عام للقيادة الإدارية الفعالة، وتتمثل الرؤية الاستراتيجية للمدرسة في رؤية مدير المدرسة والعاملين معه للعمل المدرسي في الأهداف التي يتوقع تحقيقها في فترة زمنية محددة بحيث تحدد هذه الرؤية مستقبل المدرسة، ومستواها التعليمي، والتربوي، والثقافي. وأن هذه الرؤية تسعى إلى بناء مجتمع معرفي من خلال إدارة مدرسية مبدعة يقودها مدير المدرسة بحيث يهيئ بيئة تربوية وتعليمية محفزة على استخدام استراتيجيات تعلم مبتكرة تحقق النمو المهني والأكاديمي لجميع القوى البشرية داخل المدرسة، ومستخدمة للتقنية الفعالة، ومحققة للموارد المدعمة لذلك، وقادرة على

إقامة شراكة جادة بين المدرسة وجميع المؤسسات والهيئات المعنية في البيئة الخارجية، وذلك من أجل بناء الطالب القادر على التكيف مع التغييرات الحالية والمستقبلية.

ويرى الباحث أن الجهود المبذولة لمناقشة القضايا الشائكة حول التعليم وبحث أساليب تطويره وزيادة فعاليته ومردوده الاقتصادي والاجتماعي، تشكل حلقة الوصل مع الرؤى المستقبلية التي تستهدف التغيير الجذري والحقيقي والتي تخلق اتجاهات حديثة للتربية، من خلال عمليات التغيير الهيكلي والتغيير المؤسسي وأن يبدأ التطوير من المدرسة وأن يتمحور حول القضايا الأساسية والملحة ذات الارتباط العالي بتعليم وتعلم الطالب.

وتقتصر الرؤى المستقبلية في هذه الدراسة على المنظمة المتعلمة والثقافة التنظيمية، لما لهذين المؤشرين من أهمية بالغة في النهوض بالأنظمة التربوية داخل الخط الأخضر وبناء مدرسة مستقبلية قادرة على مواجه التحديات والعولمة وتحسين جودة التعليم والانتقال من التعليم إلى التعلم.

المنظمة المتعلمة

يشير جبران (2011) إلى أن المنظمة المتعلمة هي تلك المنظمة التي تعمل باستمرار على زيادة قدرتها وطاقاتها على تشكيل المستقبل التي ترغب في تحقيقه من خلال التنبؤ بالتغيير والاستعداد له والاستجابة لمتطلباته. أما المدرسة المتعلمة فهي التي تتمحور حول مبدأ التربية المستدامة، وفكرة (مجتمع مدرسي دائم التعلم)، وان التعليم عملية مستمرة مدى الحياة، فالجميع قابل للتعليم، الطالب والمعلم والمدير والأخصائي وولي الأمر، جميعهم بحاجة إلى التعليم والتدريب والتنمية المهنية (العدلوني، 2000).

المفهوم

يوجد تعاريف عديدة للمنظمة المتعلمة للعديد من أدباء العلوم التربوية، فقد عَرف سينج Senge (1990) المنظمات المتعلمة بأنها تلك التي يسعى العاملون فيها باستمرار إلى مضاعفة إمكانياتهم لتحقيق النتائج التي يرغبون بها حقا، وإلى التوصل إلى أنماط جديدة من التفكير، والى رؤية الأمور في نطاقها الأوسع، وفي هذه المنظمات لا يعرف الطموح الجماعي حدودًا. وعرّفها أرجيريس وتشون Argyris and Schon (1996) على أنها تلك المنظمة التي لديها الاستعداد للتغيير والتعلم واكتشاف الأخطاء وتصحيحها وتحسين أدائها باستمرار، ويؤدي هذا التعلم إلى تغيير في القيم والمعتقدات والأعراف، الأمر الذي يؤدي إلى تطور ثقافة تعليمية مميزة.

أمّا ليثوود وليونارد وشارات Leithwood & Leonard & Sharrat (1998) فقد عرّفوا المنظمة المتعلمة على أنها مجموعة من الناس تسعى إلى أهداف مشتركة (وكذلك أهداف فردية) مع التزام جمعي بمراجعة تلك الأهداف باستمرار وتعديلها متى اقتضى الأمر ذلك وتطوير مستمر لطرق أكثر فعالية وكفاءة لتحقيق الأهداف.

وفيما يتعلق بتعريف المدرسة كمنظمة متعلمة يجد الباحث التعريف التالي: "هي تلك المدرسة التي لديها الاستعداد الدائم للتغيير والتعلم واكتشاف الأخطاء وتصحيحها وتحسين الأداء بشمل عام. وفي هذه المدرسة يتم تقدير التعلم والتفكير الفردي والجماعي، ويسعى العاملون باستمرار لتوسيع طاقة التفكير لديهم حتى يصبح ذلك نمطًا حياتيًا لديهم فتظهر أساليب جديدة في التفكير ويصبح الطموح الجماعي بلا حدود ويتعلم العاملون باستمرار كيف يتعلمون معًا، ويتحولون إلى جماعة تتميز بالالتزام وتسعى لتحقيق أهداف مشتركة" (عيسان وعطاري والعاني، 2007: 349).

يشير المجلس التربوي العربي (2011) في مؤتمره أن أهداف التربية والتعليم تتكامل لتحقيق وتوفير بيئة تربويّة وتعليمية آمنة وممتعة، من شأنها مساعدة الفرد على تنمية واستكشاف قدراته واهتماماته وميوله ومهاراته، وذلك بغية تهيئة إنسان حر ومثقف ومبدع ومنتج ومتفاعل. وعطفًا على ما ورد، يجد الباحث تناغم هذه الأهداف مع خصائص المنظمة المتعلمة، فيضع تصورًا حول المدرسة كمنظمة متعلمة في أنها: المدرسة التي تتميز بتهيئة الفرص للمعلمين، والطلبة، والعاملين فيها من التعلم وتبادل الخبرات المستمرة وتحقيق القيم والمبادئ المشتركة بتشجيعهم وحفزهم وتمكينهم في بيئة تعاونية، تطمح بتشجيع الحوار والنقاش بين أفرادها للتكيّف مع المتغيرات.

ضوابط المنظمة المتعلمة

تضم المنظمة المتعلمة لدى بيتر سنجي خمسة ضوابط هي: التفكير النظمي، الاتقان الشخصي، النماذج العقلية، الرؤية المشتركة، التعلم الجماعي، وفيما يأتي توضيح لهذه الضوابط: (سلطان وخضر، 2010)

أ. <u>التفكير النظمي:</u> وهو إطار مفاهيمي لرؤية الأشياء، ويضم مجموعة من المبادئ العامة والحقول الفرعية كأي علم من العلوم، ولديه الأدوات والأساليب الخاصة به، ومن يمارس التفكير النظمي يستطيع رؤية النظام بصورة كلية مع رؤية أدق التفاصيل والعلاقات التي تربط بينها، فهذا التفكير يمثل الحساسية للارتباطات الدقيقة التي تعطي الأنظمة خصائصها الحية.

ب. <u>الاتقان الشخصي:</u> ويشكل هذا الضابط مستوى متقدم من الفعالية، سواءً على المستوى الشخصي أم المهني، حيث يكون التعلم والتطور الشخصي، فالأشخاص ذوو الاتقان دائمًا يطورون مقدرتهم للوصول للنتائج التي يرغبونها بطريقة مبدعة. ويعد ضابط الاتقان

الشخصي روح المنظمة المتعلمة، والتعلم لدى المتقن لا يعني زيادة حصيلة المعلومات لديه، بل زيادة مقدراته في تحقيق النتائج التي يبتغيها، وهذا التعلم مستمر طوال الحياة، ولا يمكن أن يكون هناك منظمة متعلمة ما لم يكن لديها أفراد يتعلمون بمختلف مستوياتها، ويرتبط الإتقان الشخصي بالإبداع، فالإتقان يقف وراء الكفاءة والمهارات ومرتبط بالروح المنفتحة والمتطورة.

ج. النماذج العقلية: وهو عبارة عن الصور الداخلية في الدماغ لما يدور في العالم، وتلك التي تقوم على مجموعة من المسلمات والمعتقدات التي تتحكم في فهم الأشخاص للأشياء من حولهم، وبالتالي تتحكم في سلوكهم، فالناس لا يتصرفون وفقًا لما يقولون بل وفقًا لنماذجهم العقلية، وتؤثر النماذج العقلية بشكل كبير في أعمال الناس، وكثيرًا ما تخسر المنظمات الأفكار الجديدة بأن لا تدخل حيز التنفيذ، لأنها تتصارع مع الصور الداخلية لنماذج الأشخاص الشخصية عن كيفية عمل العالم من حولهم. ويقصد أيضًا بالنماذج العقلية على أنها منهج المرء في النظر إلى الكون، أي أنه إطار مرجعي للعمليات العقلية، يحدد كيف يفكر الأفراد، ويشكلون تصوراتهم عن العالم، وكيف يؤثر ذلك على قراراتهم وأفعالهم.

د. الرؤية المشتركة: ويقصد به بناء الشعور بالالتزام في المجموعة عن طريق وضع صور مشتركة للمستقبل، والسعي إلى إيجاد المبادئ، والممارسات التوجيهية التي يؤمل أن تؤدي إلى تحقيق الحلم المشترك. فهذه الرؤية توفر التركيز والمقدرة على التعلم، والمنظمة المتعلمة لا تستطيع أن توجد بدونه. وتعزز هذه الرؤية المشتركة الابتكار والتجريب والمخاطرة من خلال العاملين وتمكنهم من العمل على أولويات المنظمة. وتعتبر قوة مؤثرة ممكن أن تثار بفكرة لكنها أكبر من ذلك، وتعد مفهومًا للقيادة المتعاونة، والرؤية المشتركة شيء ملموس وليست خيالًا مجردًا، وتبحث دائمًا عن التجديد. والرؤية الشخصية عبارة عن تصورات

محمولة لدى الناس في عقولهم وقلوبهم. فبقدر ما تتشارك هذه الصور معًا، تكون المنظمة صورة مشتركة تعطي الوضوح لأنشطة المنظمة المختلفة، وبذلك يتشارك الأفراد معًا بالرؤية ليصبحوا أنهم مرتبطين بمشروع مهم، يسعون جميعًا لتحقيقه.

هـ. التعلم الجماعي: وهو درجة امتلاك العاملين القدرة على العمل الجماعي كفريق لتطوير مهاراتهم وقدراتهم عن طريق تبادل خبراتهم بصورة جماعية، ويعتبر أسلوب لتطوير مقدرة الفريق في تحقيق النتائج التي يرغبون في تحقيقها والمستندة إلى الاتقان الشخصي، ويتطلب هذا اتقان ممارسة الحوار والنقاش في توضيح القضايا المعقدة والتعرف إلى وجهات النظر.

خصائص المنظمة المتعلمة

في ضوء أدبيات المنظمة المتعلمة فقد أورد عددًا من الباحثين الخصائص التي تميز المدرسة المتعلمة، فقد حدّد مولفورد وسيلنس Silins & Mulford (2002) الخصائص التالية:

أ. بيئة العمل: التي تتصف بالثقة والتعاون، ويشجع الاتصالات المفتوحة وتثمن التنوع وتدعم التفكير النقدي وتشجيع السؤال وتحدي المسلمات ومناقشة قضايا التعلم والتعليم، وتشاطر المعلومات وتشجع المشاركة في اتخاذ القرارات.

ب. المبادرة والإقدام: حيث يسمح بالتجريب وينظر إلى الأخطاء باعتبارها فرصًا للتعلم ولتوسيع دائرة المعرفة والارتقاء بالمهارات، ومن شأن التعلم في إطار الفريق أن يشجع التجريب والمجازفة.

ج. متابعة ومراجعة رسالة المدرسة وأهدافها: من أجل الارتقاء بالفهم المشترك والقيم والممارسات، ومن أجل تغيير أنماط العمل وحتى الافتراضات والقيم الأساسية والمراجعة

المنتظمة للبيئة، وفحص الممارسات الراهنة في ضوء أهداف وإعادة النظر في جدوى تلك الأهداف ومدى تحقيقها التعلم التنظيمي.

د. التحسين المستمر نتيجة للتعلم المستمر: وذلك من خلال التغذية الراجعة وإثراء القاعدة المعرفية وصقل المهارات، وتخصيص موارد ووقت لتبادل المعلومات واكتساب المهارات والكفاءات.

ه. القيادة التحويلية: يتحول المديرون في المدرسة المتعلمة من قادة تعليميين إلى قادة تعلم يتخذون عملًا قياديًا مسؤولًا لإيجاد ثقافة تنظيمية تثري نمو وتطور جميع العاملين في المدرسة، ويوفرون فرصًا تعليمية ويقدمون تغذية راجعة ويعززون الثقة بالإنجاز، ويبدون اهتمامًا بالنجاح المهني للمعلمين. كما ويتحول مدير المدرسة إلى مخطط ومعلم ورائد يبلور رؤية مشتركة ويتجاوز أنماط التفكير والممارسات السائدة (عيسان وآخرون، 2007).

دور القادة في المنظمة المتعلمة

إن الجوهر الأساسي لخلق بيئة المنظمات المتعلمة يكمن في دور القيادة في تلك المنظمات، ولا يتم ذلك من خلال الهرمية التقليدية التي تقيّدها، ولكن من خلال منظومة من الأفراد ومن مختلف المستويات لتمارس القيادة بأشكال مختلفة، وبالتالي تختلف المنظمة المتعلمة عن غيرها من المنظمات، وهذا الاختلاف يشمل نواحي عديدة، وأدوار عديدة. والقادة ممن تتميز أدوارهم في المنظمة المتعلمة والتي من شأنها أن تعيد صياغة دور القيادة التقليدية في إدارة المنظمات، تتمثل في ما يلي: (سلطان وآخرون، 2010)

أ. مصممون: فهم مسؤولون عن بناء أساس جوهر القيم والهدف المنظمي، ومسؤولون عن تأكيد السياسات والاستراتيجيات وبناء ودعم جوهر القيم واستخدامها وإدخالها في قرارات العمل.

ب. معلمون: المعلم غير السلطوي، الذي يعمل كقائد العربة، يقود بهدف مساعدة الناس في المنظمة بالاعتماد على النماذج العقلية، وتوضيح المسلمات المخطط لها، ويرى نماذج السلوك، ويطور منحى التفكير النظمي لحل المشكلات، وتشجيع النمو المهني والتطوير، وتنفيذ التعلم الحقيقي الذي يتجاوز تذكر السياسات وإغفال تطبيقها في أساليب العمل.

ج. مراقبون: هم المراقبون لرسالة المنظمة وحمايتها، والتأكد من فهم القيم النظمية وممارستها، والالتزام بالهدف الأعلى للمنظمة، والالتزام بالسلوك الأخلاقي ودعم الأفراد في المنظمة، وبدون الجوهر الأخلاقي في المنظمة، لن يكون القادة قادرين على إيجاد ثقافة المنظمة المتعلمة.

د. القائد كموجه: ويشير هذا الدور لسلوك واتجاهات القائد، بحيث يشعر القائد بأنه جزء أكبر وأهم وأن دوره ليس ليقود، بل ليقدم خدمة للتنظيم للوصول به لوضع أفضل وأعظم ويعيد صياغة الأطر العملية والإدارية التي يعمل من خلالها التنظيم (Senge, 1990).

الثقافة التنظيمية

وصف "أوت" Ott (1989) الثقافة التنظيمية بأنها تلك الثقافة التي تُوجد في المنظمات شيئًا ذا علاقة بالثقافة الاجتماعية، وتستمد مصدرها من مفاهيم القيم، المعتقدات، الافتراضات، وأنماط السلوك، فضلًا عن أنها بناء اجتماعي غير مرئي، لكنها قوى محسوسة تقف خلف نشاطات

المنظمات. وهي عبارة عن طاقة اجتماعية وأفكار متحدة توفر معاني وتوجهات، يتحرك عبرها أعضاء المنظمة.

المفهوم

يذكر القريوتي (2008) أن مفهوم الثقافة التنظيمية يشير إلى القيم السائدة وتأثيرها على السلوك الإداري للموظفين وإلى المفاهيم الإدراكية والشخصية التي يحملها الأفراد، وحول الهيكل التنظيمي ومستويات العمل ونمط القيادة، والقوانين، والقواعد أو مجموعة الخصائص المميزة للبيئة الداخلية ذات التأثير على السلوك الإداري.

وعرّفها مجادلة (2009) على أنها شبكة من المعاني التي تستمد جذورها من الثقافة الاجتماعية ومن رسالة ورؤية وأهداف المنظمة، لتمثل الطابع المميز لشخصية المنظمة، حيث تتفاعل داخل هذا الطابع مجموعة من القيم، والأعراف، والمعتقدات، مكونة طاقة تنظيمية تدفع وتوجه سلوك العاملين باتجاه تحقيق الأهداف المشتركة للمنظمة والعاملين، بحيث يكون تحقيق أهداف المنظمة عن طريق التكيف الخارجي، وتحقيق أهداف العاملين من خلال التكامل الداخلي. فضلًا عن أنها تمثل إطارًا رقابيًا لما هو مقبول، وما هو ممنوع في المنظمة، أثناء تعاملها داخليًا وخارجيًا، وذلك بصورة غير رسمية.

من خلال المفهوم أعلاه يتبيّن أهمية الثقافة التنظيمية بالنسبة للقادة التربويين، إذ أنها ترتبط بعلاقة وطيدة مع نمط القيادة لدى القائد ولا سيما مهاراته الشخصية والفنية والإنسانية والإدراكية التصورية. ويشير عرار (2007أ) حول الفروق التي يعاني منها جهاز التعليم العربي داخل الخط الأخضر والمتمثلة بغياب الرؤية التربوية والأهداف الواضحة، وعدم استغلال الطاقات البشرية في مكانها، ووجود فجوة في التحصيلات، بأنه يمكن ومن خلال محاولات جادة ومتعاقبة يمكن للقيادة

التربوية الحديثة والواعية، أن تغذي التزامن في عمل الجهاز الكامل، وتسعى بإعادة النظر في المفاهيم وفي ترسيخ الثقافة التنظيمية، بفعل خطاب وأهداف ضميرية تعمد الرواية الوطنية والخاصيّة الثقافية للأقلية العربية، وتقود التغيير التربوي المنشود.

ويضع الباحث تصورًا حول الثقافة التنظيمية في المدرسة في أنها: مجموعة القيم الإنسانية والإيجابية السائدة والمعبرة عن خصائص العمل الإداري في المدارس، وتتمثل هذه القيم في الخصائص التي تتميز بها المدرسة، والمتمثلة بالاهتمام بالعاملين والتواصل معهم، والحرص على تلبية احتياجاتهم، في ضوء علاقات اجتماعية تفاعلية مستمرة والتي تؤثر بتصرفات وسلوك الأفراد.

أهمية الثقافة التنظيمية

يمكن القول بأن أهمية الثقافة التنظيمية، تتمثل في ما يلي: (مجادلة، 2009)

أ. الثقافة التنظيمية تعد بمثابة القاعدة القوية والثابتة التي تقف عليها المنظمات لمواجهة التغيرات المتسارعة في الأسواق المحلية والعالمية في ظل انفتاح الأسواق والتطور التكنولوجي واتفاقيات التجارة العالمية وقيام التكتلات الاقتصادية والتجمعات الإقليمية واندماج المنظمات.

ب. الثقافة التنظيمية تعمل كمعادلة تنصهر فيها الشخصية الآنية للأفراد بأهداف المنظمة العليا، بحيث تشكل القيم المشتركة معادلة تفاعل هذا الانصهار ويصبح تحقيق الفرد لذاته بما تحققه المنظمة من أهداف ضمن منظومة القيم السائدة في المجتمع .

ج. الثقافة التنظيمية هي الإطار الذي يساهم في بناء وتطور المنظمة وارتقائها ومواكبة التغيرات والتطورات، وفي المقابل هي الأساس في انحسار المنظمة وتراجعها وخروجها من السوق إذا ما كانت هذه الثقافة سلبية .

د. الثقافة التنظيمية هي الأساس لنجاح عمليات التحول والتطور والعمل بالجودة الشاملة التي تسعى إليها المنظمات. حيث باءت معظم عمليات التحول والتطور التي قامت بها المنظمات خلال مرحلة من المراحل بالفشل الذريع، كون إدارات المنظمات لم تعي وتدرك وتحدد ثقافتها التنظيمية القائمة، وأيضًا لم تعمل على إيجاد ثقافتها التنظيمية الخاصة بها أو العمل على تطويرها في سياق عمليات التحول التي قامت بها .

هـ. الثقافة التنظيمية هي أساس نجاح عمليات التحول والتطوير ضمن كل المستويات وعلى أي نطاق مهما كبر أو صغر لمواجهة تحديات التغيرات المتسارعة والاستفادة من الفرص المتاحة بشكل أمثل. وبالتالي فإن أهمية الثقافة التنظيمية تكمن في إيجاد الشعور والإحساس بالهوية بالنسبة للأعضاء، والمساعدة على خلق الالتزام بينهم كمرشد للسلوك الملائم، فهي بذلك تسهل من عملية الولاء التنظيمي Loyalty وتعزز استقرار وتوازن المنظمة كنظام اجتماعي، وتعمل كمنبه لتشكيل وإرشاد سلوك الفرد والجماعة.

ووضّح البنا (2008) أهمية الثقافة التنظيمية المدرسية، فتأتي من خلال محتواها ومن وظيفة المدرسة، فمحتواها هو المبادئ، والقيم، والأعراف، والتقاليد، والعادات، والشعائر، التي تسعى المدرسة إلى التعامل بمقتضاها وإلى غرسها في نفوس التلاميذ باعتبارها ثقافة المجتمع التي يتوارثها الأجيال، والثقافة المدرسية تشكل سلوكًا خاصًا بها منسجمًا مع الأهداف التربوية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، والثقافة المدرسية المستقرة والسليمة ترتبط غالبًا بإنجاز ودافعية التلاميذ وإنتاجية المعلمين ورضاهم، ولقد أكدت الدراسات من أن التلاميذ يكون لديهم حافز للتعلم في المدارس التي تتسم بثقافة قوية. إن الثقافة التنظيمية المدرسية ترتبط بالفعالية التنظيمية من حيث تأثيرها على

تحصيل التلاميذ، والإنجاز والولاء، والشعور بالانتماء، والعمل بروح الفريق، والتعامل الإنساني بين أفراد أسرة المدرسة، والمرونة، لذا فإنها تعتبر مسألة في غاية الأهمية.

عناصر الثقافة التنظيمية

تنشأ ثقافة المنظمة بفعل الممارسات والتفاعلات والخبرات والسلوكيات والمزايا. وتشتمل الثقافة التنظيمية على عدة عناصر هي: (الحريري، 2011)

أ. المعتقدات التنظيمية: وهي عبارة عن تصورات مشتركة راسخة في أذهان العاملين في المنظمة، وتدور حول طبيعة العمل والحياة الاجتماعية في بيئة العمل، وكيفية إنجاز الأعمال والمهام الوظيفية، ومن هذه المعتقدات أهمية مشاركة العاملين في عملية صنع القرارات، كيفية إدارة العمل المتخصصة لذاتها، وأثر ذلك في تحقيق الأهداف التنظيمية.

ب. القيم التنظيمية: القيم عبارة عن اتفاقات مشتركة بين أعضاء المنظمة حول ما هو مرغوب وما هو غير مرغوب، أو غير جيد، مهم أو غير مهم، في مكان أو بيئة العمل، بحيث تعمل هذه القيم على توجيه سلوك العاملين ضمن الظروف التنظيمية المختلفة، ومن هذه القيم ما توجه جهود المنظمة نحو المستفيد، الاهتمام بالأداء والاحترام للآخرين، الالتزام بالقوانين التربوية، وهكذا.

ج. الأعراف التنظيمية: هي عبارة عن معايير يلتزم بها العاملون في المنظمة على اعتبار أنها مفيدة للمنظمة. ويفترض أن تكون هذه الأعراف غير مكتوبة وواجبة الإتباع، مثال ذلك عدم تعيين الأب والابن في نفس المنظمة، وخاصة المنظمات التجارية كالبنوك.

د. التوقعات التنظيمية: وهي عبارة عن مجموعة من الأشياء المتوقعة التي يحددها أو يتوقعها الفرد من المنظمة وكذلك تتوقعها المنظمة من الفرد، خلال فترة عمل الفرد في المنظمة،

مثال ذلك التوقعات المتبادلة بين الرئيس والمرؤوس، ومن الزملاء فيما بينهم، والمتمثلة بالتقدير والاحترام، وتوفير بيئة تنظيمية تساعد وتدعم احتياجات الفرد الاقتصادية والنفسية والاجتماعية.

خصائص الثقافة التنظيمية

تتأثر الثقافة التنظيمية بمجموعة من الخصائص التي تتميز بها، وهي : (العميان، 2005)

1. الانتظام في السلوك والتقيد به حيث إن الأفراد في المنظمة يستخدمون لغة واحدة وطقوسًا مشتركة.
2. الالتزام بالقيم الأساسية التي تتبناها المنظمة.
3. التزام المنظمة بفلسفة خاصة في معاملتها للعاملين.
4. القواعد المرسومة التي تختلف في شدتها من منظمة لأخرى والذي يعمل الفرد في المنظمة وفقًا لتلك القواعد.
5. المناخ التنظيمي والذي يميز البيئة الداخلية للمنظمة وعمل الأفراد ضمنها، فتؤثر في اتجاهاتهم وإدراكاتهم، فهي تتمتع بدرجة عالية من الاستقرار والثبات النسبي وتتضمن مجموعة من الخصائص للهيكل التنظيمي التي تميزها عن غيرها من المنظمات.

ويضيف حريم (2003) أن ثقافة المنظمة تتضمن أبعادًا وخصائص رئيسة ترتبط ببعضها البعض وتعتمد على بعضها البعض، وفيما يلي الخصائص الرئيسة التي قد تختلف من منظمة لأخرى:

1. المبادرة الفردية (Individual Initiative): درجة الحرية والمسؤولية والاستقلالية لدى الأفراد.

2. التسامح مع المخاطرة (Risk Tolerance): أي تشجيع العامين ليكونوا جسورين ومبدعين ويسعون للمخاطرة.

3. التوجيه (Direction): أي وضع المنظمة أهدافًا وتوقعات أدائية واضحة.

4. التكامل (Integration): أي تشجيع الوحدات في المنظمة على العمل بشكل منسق.

5. دعم الإدارة (Management Support): أي أن تقوم الإدارة بتوفير الاتصالات الواضحة والمساعدة والمؤازرة للعاملين.

6. الرقابة (Control): التوسع في تطبيق الأنظمة والتعليمات ومقدار الإشراف المستخدم لمراقبة سلوك العاملين وضبطه.

7. الهوية (Identity): أي انتماء العاملون للمنظمة ككل بدلًا من الوحدات التي يعملون فيها أو مجال تخصصهم المهني.

8. نظم العوائد (Rewards System): أي توزيع العوائد (الزيادات والعلاوات والترقيات) على أساس معايير أداء العاملين مقارنة بغير الأقدمية والمحاباة وغيرها.

9. التسامح مع النزاع (Conflict Tolerance): أي تشجيع العاملين على إظهار وإعلان النزاعات والانتقادات بصورة مكشوفة.

10. أنماط الاتصالات (Communication Patterns): أي إلى أي درجة تقتصر أنماط الاتصالات في المنظمة على التسلسل الهرمي الرسمي.

الدراسات السابقة

هنالك العديد من الدراسات التي تطرقت إلى موضوع القيادة التربوية ومهاراتها والإدارة المدرسية، في مقوماتها المختلفة في التعليم في العديد من دول العالم، والتي تزخر بها كتب الإدارة التربوية وأدبياتها. ونظرًا لقلة عدد الدراسات السابقة المتعلقة بالمهارات القيادية –التي تتضمن المهارات قيد الدراسة الحالية– في المؤسسات التربوية عامةً وفي داخل الخط الأخضر خاصةً، فقد لجأ الباحث أيضًا إلى الدراسات التي تتحدث عن المهارات في المؤسسات غير التربوية، وسيتم عرض أهمها وأكثرها حداثة وقربًا من موضوع الدراسة، مرتبة حسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

في دراسة لتيلسون (Tilloston, 1995)، فقد هدفت إلى اختبار نظرية "كاتز" (katz) التي طورها سنة (1974)، حيث قام من خلال هذه النظرية بتصنيف المهارات الإدارية الضرورية للمديرين في المؤسسات المختلفة إلى ثلاث مجموعات، وهي: (المهارات الفكرية، المهارات الإنسانية، والمهارات الفنية)، وقد حاولت هذه الدراسة استقصاء درجات إدراك المديرين في مؤسسات التعليم العالي لأهمية هذه المهارات لهم، وكذلك البحث عن أية فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجات تعزى لاختلاف المستوى الإداري للإداريين والمهنة والوظيفة والجنس. ولقد اعتمد الباحث على الاستبانة في هذه الدراسة التي طبقها على عينة عشوائية ممن يتولون مناصب إدارية في مؤسسات التعليم العالي. وقد أشارت النتائج إلى أن المهارات التي اعتبرت أكثر أهمية لأفراد العينة وقعت ضمن فئة المهارات الإنسانية. وأشارت النتائج أيضًا إلى أن المهارات الإنسانية اعتبرت الأكثر أهمية لجميع الإداريين في جميع المستويات الإدارية، وتبعها في الأهمية المهارات الفكرية، ثم المهارات الفنية. كما وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة لشديفات (1998) إلى التعرف على درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوره كقائد تعليمي في مدارس البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظر المعلمين. وقد بلغ مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في البادية الشمالية الشرقية للعام الدراسي (1997/1998)، (381)، وتم اختيار عينة عشوائية فبلغ حجمها (192) معلمًا ومعلمة. وتم تطوير استبانة للتعرف على درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره كقائد تعليمي بعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر المجالات ممارسة من قبل مدير المدرسة لدوره كقائد تعليمي هو مجال العلاقات الإنسانية والاجتماعية، ثم مجال الشؤون الفنية، وأخيرا مجال الشؤون الطلابية. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مدير المدرسة كقائد تعليمي تعزى إلى الجنس، والمؤهل العلمي، بينما أظهرت الدراسة وجود تعزى إلى الخبرة في التعليم وذلك لصالح من كانت خبرتهم في التعليم عشر سنوات فأكثر.

وفيما هدفت دراسة الزهراني (1999) إلى التعرف على مدى توافر المهارات القيادية (الفنية، والإنسانية، والإدراكية) لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين. شملت عينة الدراسة من معلمي مدينة الرياض وكان عددهم (468) معلمًا بواقع (24%) من المجتمع الأصلي الذي بلغ (1949) معلمًا. وأظهرت النتائج توافر جميع المهارات القيادية (الفنية والإنسانية والإدراكية) لدى مديري المدارس الثانوية بالرياض بدرجة متوسطة فأكثر.

وفي دراسة عليمات (2001)، فقد هدفت إلى معرفة مستوى "القدرة على القيادة التربوية لمديري المدارس الأساسية ومديراتها في محافظة المفرق" بشكل عام وفق المجالات التالية: الموضوعية، استخدام السلطة، المرونة، فهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال. كما تهدف إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية معنوية بين المديرين والمديرات في قدرتهم على

القيادة التربوية بشكل عام في مجالات الاختبار بشكل خاص تبعًا لمتغيري الخبرة والعمر. ولتحقيق ذلك استخدم (اختبار القيادة التربوية)، وطبّق هذا الاختبار على عينة ضمت (150) مديرًا ومديرة من مديري المدارس الأساسية، وتوصلت الدراسة إلى أنه بلغ مستوى القدرة للقيادة التربوية لمديري المدارس ومديراتها عامة وبغض النظر عن الجنس مستوى (مقبولًا)، وكما ظهرت فروق ذات دلالة معنوية لصالح المديرين في المجالات: الموضوعية، استخدام السلطة، المرونة، ومعرفة مبادئ الاتصال.

وفي دراسة أخرى لعليمات (2002)، فقد هدفت إلى التعرف إلى النمط القيادي لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة المفرق والمناخ التنظيمي السائد في هذه المدارس ومعرفة العلاقة بين النمط القيادي والمناخ التنظيمي من وجهة نظر الهيئة التدريسية. ولتحقيق ذلك قام الباحث ببناء استبانتين أحداهما للنمط القيادي والأخرى للمناخ التنظيمي وبتطبيقهما على عينة من مجتمع الدراسة بعد التأكد من صدقهما وثباتهما مستخدمًا الأساليب الإحصائية المناسبة، وتوصلت الدراسة إلى أن النمط القيادي السائد لمديري المدارس الأساسية هو النمط الديمقراطي ثم الأوتوقراطي ثم التسيبي، وكانت هناك علاقة ارتباط موجبة بين النمط الديمقراطي من جهة وبين المناخ التنظيمي ومجالاته الثمانية من جهة أخرى.

وفي دراسة ناندي (Nandi, 2004)، فقد هدفت إلى تقييم لاكتساب المهارات التي يحتاجها مدراء المدارس لتعزيز القدرة لديهم لإدارة مدارسهم بفاعلية. وأكدت هذه الدراسة أن إدارة المدارس هي مهمة صعبة، خصوصًا في البلدان التي يسكنها ذوي البشرة السوداء والبلدان التي تعتبر أقلية قومية في الدولة، حيث تكون الموارد محدودة. ومن أجل التعامل مع مهمة إدارة المدارس على نحو فعال، فإن فريق إدارة المدرسة في حاجة إلى المهارات الشخصية الذاتية، والمهارات التحفيزية والمهارات

السياسية. لذا فمن الضروري التأكد من أن الأشخاص الذين يلتحقون لفريق إدارة المدرسة يتمتعون بهذه المهارات. وبالإضافة إلى ذلك، ينبغي أن تتاح للأشخاص الذين هم فعلًا في فريق إدارة المدرسة ولا يمتلكون هذه المهارات، أن تتوفر لديهم الفرص لتعزيز واكتساب المهارات اللازمة من خلال برامج تأهيل معدة لذلك.

أما في دراسة للريمي (2005)، فقد هدفت إلى التعرف على المهارات القيادية اللازمة لمديري المدارس الثانوية في مدينة تعز اليمنية والمهارات القيادية السائدة لديهم حاليًا، إضافة إلى المهارات القيادية التي يحتاجون إلى التدرب عليها. بلغت عينة الدراسة من معلمين ومعلمات والبالغ عددها (283) منهم (100) معلمًا و(183) معلمة من مجموع المجتمع الأصلي البالغ (945) معلمًا ومعلمة، وصممت أداة احتوت على (57) فقرة موزعة على محاور الدراسة الثلاثة المتمثلة بالمهارات القيادية اللازمة والسائدة والتي يحتاج فيها المديرون إلى تدريب، كما واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقد توصلت إلى إن المهارات القيادية اللازمة لمديري ومديرات المدارس الثانوية في مدينة تعز والتي حصلت على المرتبة الأولى هي المهارات الذاتية وتليها من حيث الأهمية المهارات الإنسانية ثم المهارات الفنية. وأظهرت نتائج الدراسة أيضًا وجود فروقًا ذات دلالة معنوية بين رؤى المعلمين والمعلمات نحو المهارات القيادية لمديريهم سواء الإنسانية بالنسبة للمهارات اللازمة والتي يحتاج فيها المديرون إلى تدريب أو الذاتية والفنية بالنسبة للمهارات السائدة وفقًا لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة محمد (2005) إلى التعرف على المهارات القيادية لدى مديري أقسام المديرية العامة للتربية في محافظة ديالى من وجهة نظر الموظفين العاملين معهم. وشملت عينة الدراسة على مديري أقسام المديرية العامة التربية ديالى والبالغ عددهم (13) مدير قسم يقابلهم (80) موظف وموظفة من العاملين في ديوان المديرية العامة للتربية للعام الميلادي (2003). وأظهرت النتائج إلى

أن المهارات القيادية لمديري أقسام المديرية العامة للتربية في محافظة ديالى حصلت على مستوى تقدير لفظي (مقبول) بحصول المعدل العام للوسط المرجح قدره (2.85) درجة، كما وأظهرت النتائج الإحصائية أن المهارات التنظيمية حصلت على أعلى معدل للوسط المرجح (3.12) بما يوازي تقدير لفظي (جيد) من بين المهارات الأخرى. أما المهارات: الفنية، الإنسانية، والذاتية حصلت على مستوى (مقبول) ووسط مرجح قدره (2.8 و 2.67 و 2.72) على التوالي.

وفي دراسة أجراها سيار (2006)، فقد هدفت إلى معرفة مستوى ممارسة مديري ومديرات المدارس الابتدائية لمهارات العلاقات الإنسانية في مملكة البحرين من وجهة نظر المديرين المساعدين والمعلمين وأساليب تنميتها. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين المساعدين (ذكور وإناث) والمعلمين (ذكور وإناث) في المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين، للعام الدراسي (2005/2006) والبالغ عددهم (111) مديرًا مساعدًا ومديرة مساعدة، و(4408) معلمًا ومعلمة، وقد اختيرت منهم عينة طبقية عشوائية بلغ حجمها (70) مديرًا مساعدًا منهم (17) ذكور و(53) إناث، و(333) معلمًا منهم (84) ذكور و(249) إناث. وقد صمم الباحث استبانة لقياس مستوى ممارسة مديري ومديرات المدارس الابتدائية لمهارات العلاقات الإنسانية، وخلصت الدراسة إلى أن مديري ومديرات المدارس يمارسون مهارات العلاقات الإنسانية بدرجة متوسطة، وأن مجال العلاقات الإنسانية الأكثر ممارسة من قبل مديري ومديرات المدارس هو مجال الإثارة الدافعية، فيما احتل مجال العمل الجماعي المرتبة الرابعة والأخيرة من حيث درجة الممارسة. وخلصت الدراسة أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين استجابات المديرين المساعدين والمديرات المساعدات، وبين استجابات المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بمستوى ممارسة مديري المدارس الابتدائية في مملكة البحرين لمهارات العلاقات الإنسانية. فيما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة بين استجابات المعلمين والمديرين المساعدين فيما يتعلق بمستوى ممارسة المهارات العلاقات الإنسانية، لصالح المعلمين.

أما دراسة أجرتها بلبيسي (2007) فقد هدفت الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين فيها والمديرين أنفسهم، كما هدفت إلى تعرف أثر كل من متغيرات (المحافظة، الجنس، المؤهل العلمي، موقع المدرسة الخبرة العملية ،التخصص، الوظيفة) على درجة الممارسة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية الحكومية والبالغ عددهم (627) مديرًا ومديرة في محافظات الضفة الغربية في العام الدراسي (2006)، بالإضافة إلى معلمي ومعلمات المدارس والبالغ عددهم (8280) معلمًا ومعلمة. وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (107) مديرًا ومديرة بما نسبته (20%) تقريبًا، و (635) معلمًا ومعلمة، واشتملت الاستبانة على (62) فقرة وأعدت بصيغتين، الاولى للمديرين والمديرات، والثانية للمعلمين والمعلمات. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات الضفة الغربية كانت كبيرة، وكانت حسب الترتيب التالي : المجال الإداري، ثم مجال العلاقة مع المجتمع المحلي، ثم مجال الطلبة، ثم المجال الفني، ثم مجال العلاقات الإنسانية. وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة في درجة ممارسة المهام القيادية لدى المديرين والمديرات تعزى لمتغير الجنس، إلا في مجال العلاقات الإنسانية حيث كان الفرق لصالح الذكور، وفي متغير الخبرة العملية كانت الفروق ذات دلالة في المجال الإداري فقط حيث كان الفرق لصالح ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات، وفي متغير الوظيفة، إلا في مجال العلاقات مع المجتمع المحلي حيث كان الفرق لصالح المديرون.

وهدفت دراسة الغامدي (2007) إلى التعرف على مستوى المهارات القيادية المتوفرة وتطويرها لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة الباحة في المملكة العربية السعودية، وتطوير هذه المهارات المتوفرة لدى القادة الإداريين بهدف تحسين العمل المدرسي. وتكونت عينة الدراسة من

(308) مدير ومعلم، (35) مدير، و (273) معلم. بحيث وزعت عليهم استبانة للكشف عن مستوى المهارات المتوفرة في القائد التربوي، صممت الاستبانة حسب سلم خماسي يقيس ستة مجالات من المهارات القيادية. انتهجت الدراسة المنهج الاستكشافي كأسلوب في البحث عن الفجوات في العمل القيادي لدى المديرين في سبيل سدها وتطويرها. وتوصلت الدراسة إلى أن المديرين يتمتعون بمستوى مهارات كبيرة في القيادة الإستراتيجية بصورة عامة، أما صياغة الأهداف الإستراتيجية لمناهج العمل بطريقة قابلة للقياس وتحديد السقف الزمني لتحقيق كل من أهداف الخطة كانت متوسطة. كما ويتمتع المديرون بمستوى مهاري كبير في اتخاذ القرارات ولكن مستوى مشاركة العاملين معه والعمل معهم على تقييم القرارات المتخذة كانت متوسطة. وبيّنت الدراسة عدم وجود اختلاف بين المديرين والمعلمين في تقديرهم لمستوى توافر المهارات القيادية الإستراتيجية في المديرين ما عدا إثراء النشاطات المدرسية لأفكار إستراتيجية مفعلة وامتلاك المديرين النظرة المستقبلية الواضحة للتعليم الثانوي السعودي فهم يختلفون في تقدير مستوى هاتين المهارتين.

وفي دراسة الفلاحي (2007) فقد هدفت إلى معرفة مدى توافر المهارات القيادية لدى مدير المدرسة الريفية في الجمهورية اليمنية، كما تهدف للتعرف على الاختلافات في وجهات النظر لدرجة توافر المهارات القيادية وفقًا لمتغيرات الدراسة الجنس، والمهنة، والمؤهل، والعمر. ومن جهة أخرى تهدف إلى التوصل لاقتراحات لتحسين واجبات المسئول عن العديد من المهارات، حيث استخدم لذلك المنهج الصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من عدد من المعلمين يصل إلى (95) معلم من عدة مدارس، وأعداد المديرين حوالي (31) مدير وعدد المشرفين (27) مشرف، حيث استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين أفراد العينة وفق متغير المهنة، فيما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين أفراد العينة وفق متغير الجنس، والمؤهل، والعمر.

وفي دراسة لمحمد (2007)، فقد هدفت الى التعرف على مستوى المهارات الادارية للقيادات التربوية في محافظتي عدن والضالع. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وهو أسلوب مناسب للتعرف على مستوى المهارات الادارية لدى القيادات الادارية التربوية، وشملت الاستبانة عينة عشوائية مكونة من (182) قائدًا تربويًا مثلت نسبة (35%) من مجتمع الدراسة الأصلي البالغ عددهم (510) قائدًا تربويًا. وتوصلت الى أن مجال المهارات الادارية والمالية حصل على متوسط حسابي قدره (3.92)، ثم مجال مهارات العلاقات الإنسانية بمتوسط حسابي قدره (3.90)، ثم مجال المهارات الفنية (الأدائية) بمتوسط حسابي قدره (3.82)، ومن ثم مجال المهارات الإدراكية (المعرفية) بمتوسط قدره (3.81). وأظهرت النتائج أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقديرات عينة الدراسة لمستوى المهارات الادارية للقادة تعزى الى متغير المحافظة، غير أن النتائج أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى المهارات القيادية تعزى الى متغير المؤهل العلمي، وكذا متغير سنوات الخبرة الادارية للقادة، وكانت الفروق في متغير المؤهل العلمي لصالح فئة (البكالوريوس)، ولصالح فئة (أكثر من 15 سنة) لمتغيرين على التوالي.

وفي دراسة الأغا (2008) فقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المهارات القيادية المتوفرة والمعيارية لدى المسئولين في شركة الاتصالات الخلوية الفلسطينية (جوال) من وجهة نظرهم. وقد تمت الدراسة المسحية للمجتمع عن طريق الحصر الشامل للمسئولين في شركة الاتصالات الخلوية الفلسطينية (جوال) في محافظات غزة ممن يحملون المسميات الوظيفية التالية: (مديرًا، مهندسًا أول، قائد فريق، مشرفًا، إداريًا أول) والذين يبلغ عددهم (45) مسئولًا، وقد استخدم في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي نظرًا لأنه يتناسب مع الظاهرة موضع البحث. وتوصلت الدراسة إلى أن كل محاور المهارات القيادية (ذاتية، فنية، إدارية، إنسانية، فكرية) مهمة جدًا لدى المسئولين في شركة(جوال) ولكن درجة توفرها لديهم متوسطة. وأن أكثر المحاور القيادية أهمية لدى المسئولين هو

محور المهارات الفكرية وهو أدناها في درجة التوفر لدى المسئولين في شركة (جوال)، كما وأن أكثر المحاور القيادية توفرًا لدى المسئولين في شركة (جوال) هو محور المهارات الفنية وأدناها أهمية هو محور المهارات القيادية الإنسانية.

أما الليثي (2008) فقد هدفت دراسته إلى توضيح أهمية الثقافة التنظيمية السائدة لمديري المدارس الابتدائية في العاصمة المقدسة والتعرف على واقع عناصر الإبداع الإداري لديهم، كما هدفت إلى التعرف على درجة العلاقة بين الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري لدى مديري المدارس الابتدائية بالعاصمة المقدسة. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة وشملت عينة الدراسة على مديرو المدارس الابتدائية بالعاصمة المقدسة وعددهم (115) مديرًا. وخلصت الدراسة إلى أن درجة ممارسة الثقافة المساندة وعنصر الأصالة من عناصر الإبداع الإداري كانتا بدرجة كبيرة جدًا من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية بالعاصمة المقدسة. وكما أظهرت وجود فروق ات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول بعد الثقافة المساندة من أبعاد الثقافة التنظيمية السائدة لمدير المدرسة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي لصالح الذين مؤهلهم العلمي دراسات عليا وبكالوريوس. كما وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول عناصر الإبداع الإداري لمدير المدرسة وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة لصاح الذين خدمتهم(16) سنة فأكثر. وكما أظهرت أن الثقافة الإبداعية وثقافة الدور وثقافة المهمة هي الثقافات التنظيمية التي تفسر الإبداع الإداري.

وفي دراسة لعالم (2008)، فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة القيادات التربوية في الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنين بالعاصمة المقدسة لعملية اتخاذ القرار، وإلى درجة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول عملية اتخاذ القرار. وشملت عينة الدراسة (108)

قائد تربوي، (38) منهم يشغلون المناصب الإدارية، و (70) مشرفًا تربويًا، تم توزيع استبانة عليهم خاصة صممها الباحث في بحثه الذي اتخذ المنهج الوصفي. وخلصت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول عملية اتخاذ القرارات لدى القادة التربويين وفقًا للمتغيرات التالية (عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)، فيما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا للمتغيرات التالية (الدرجة العلمية، مكان العمل). وأظهرت أن درجة ممارسة عملية اتخاذ القرارات لدى القادة التربويين كانت بدرجة كبيرة.

وفي دراسة مقارنة أجراها علي (2008)، فقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينتي دمشق وحمص وعلاقتها ببعض المتغيرات خلال العام الدراسي (2003– 2004). وكما هدفت إلى التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين أفراد العينة في قدرتهم على القيادة التربوية، تبعًا لمجالات الاختبار، وفق متغيرات الجنس، سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي وموقع المدرسة. وقد شملت أداة الدراسة والتي هي بمثابة اختبار مكون من (50) سؤال، يتضمن المجالات التالية: الموضوعية، استخدام السلطة، المرونة، فهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال. طبق الاختبار على عينة مؤلفة من (331) مديرًا ومديرة من مدارس التعليم الأساسي، في مدينتي دمشق وحمص، (189) في دمشق و(142) من حمص. وبيّنت النتائج أنه بلغ مستوى ممارسة القيادة التربوية لدى جميع أفراد العينة، مستوى مقبولًا، وأنه توجد فروق دالة إحصائيًا لصالح أفراد عينة مدينة دمشق مقارنة بأفراد عينة مدينة حمص. وأظهرت أن هناك فروق دالة إحصائيًا بين مستوى ممارسة المديرين وبين مستوى ممارسة المديرات للقيادة التربوية، لصالح المديرين، وأن هناك فروق دالة إحصائيًا بين أفراد عينة مدينة دمشق وبين أفراد عينة مدينة حمص، تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة (1-5) سنوات، لصالح أفراد عينة حمص.

فيما هدفت دراسة أبو زعيتر (2009) إلى التعرف على درجة ممارسة المهارات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة غزة من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية، وتحديد سبل تطويرها. وقد استخدم الباحث الإحصاء التحليلي المتمثل في التوصل إلى النتائج المتعلقة بالفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات (الجنس، المنطقة التعليمية، سنوات الخدمة). حيث اعتمد الباحث في جمع المعلومات على استبانه تكونت من (76) فقرة موزعة على خمسة محاور وهي: (المهارات الذاتية، المهارات الفنية، المهارات الإنسانية، المهارات الفكرية، المهارات الإدارية)، وسؤال مفتوح. وتكونت عينة الدراسة من (832) معلمًا ومعلمة، من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في محافظة غزة. وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة المديرين للمهارات القيادية من وجهة نظر معلميهم، كانت بدرجة عالية بلغت (77.7%). كما احتل مجال المهارات الإدارة المرتبة الأولى من حيث الممارسة، يليها بالترتيب المهارات الذاتية، المهارات الفكرية، المهارات الإنسانية، ثم أخيرا المهارات الفنية. وبيّنت أيضًا أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديريهم للمهارات القيادية تعزى لمتغير الجنس في مجال المهارات القيادية الفنية، بينما يوجد فروق في المجالات الأخرى لصالح الذكور. كما وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة بين تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديريهم للمهارات القيادية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

وفي دراسة شارما (Sharma, 2010)، فقد هدفت هذه الدراسة بتبيان العلاقة بين تصور المعلمين للقدرات القيادية لمدراءهم في النظر لصفات القيادة من التعاطف، وصنع القرار، إدارة الوقت، والراحة وإلخ. وشاركت في هذه الدراسة ثلاثمائة مدرسة في ماليزيا، وتم تطوير استبانة حول قياس القدرات والصفات القيادية وأعطيت للعينة. وأظهرت النتائج أن مدراء المدارس لديهم قدرات قيادية معتدلة وأيضا مستوى معتدل من الصفات القيادية، ولكن أظهرت الدراسة أن هناك علاقة قوية وإيجابية بين إدراك المعلمين على قدرات القيادة والصفات القيادية لمديري المدارس. وخلصت الدراسة

إلى أن القيادة الناجحة ليست نتيجة لمجرد الحصول على الموقف، بل تسعى لامتلاك المعرفة والفهم لمهارات القيادة الناجحة مع القدرة الشخصية على التنفيذ الفعال لهذه المهارات. وبالتالي فإن قادة المدارس بحاجة إلى مهارات رائعة لتوفير القيادة الفعالة في بيئات المدرسة المتنوعة، كما وإن القيادة ليست مفهومًا بحد ذاته، إذ ينبغي أن ينظر إليه من قبل أتباعه.

وهدفت دراسة المهدي والحربي (2010) إلى التعرف على خصائص المنظمات المتعلمة، وتحديد مدى قدرة مديري المدارس في مصر والسعودية على دعم هذه الخصائص في مدارسهم، والكشف عن المعوقات التي تعوق تحول مدارسهم إلى مدارس متعلمة من وجهة نظرهم. وتضمنت عينة البحث فئتين من مراحل تعليمية مختلفة: الفئة الأولى من مديري المدارس (247 مدير مدرسة منهم 136 مدير مصري و 111 مدير سعودي)، والفئة الثانية من المعلمين (533 معلم منهم 312 معلم مصري و 221 معلم سعودي)، حيث تم استخدام عينة المديرين في تطوير أداة الدراسة وإجراء التحليل العاملي للتأكد من صدق الأداة، علاوة على معرفة آراء عينة المديرين في معوقات تحول مدارسهم إلى مدارس متعلمة، ومقترحاتهم للتغلب عليها، بينما تم تطبيق أداة الدراسة على عينة المعلمين للحكم على مدى مساهمة مديري المدارس في دعم خصائص المنظمة المتعلمة في مدارسهم، وتحري الموضوعية، وتفادي التقديرات الذاتية للمديرين. وأوضحت النتائج أن النسبة الكلية لممارسة المديرين الداعمة لخصائص المنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمين هي (0.52) في مصر و (0.66) في السعودية.

وفي دراسة جبران (2011) فقد هدفت هذه الدراسة للكشف عن تصورات المعلمين نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة ونحو مديريهم كقادة تعليميين في الأردن. وقد شارك في الدراسة (439) معلمًا من أفراد عينة مقصودة. أما الأداة فهي استبانه من نوع ليكرت مكونة من جزأين رئيسيين:

الأول عبارة عن (30) فقرة موزعة على أربعة مجالات للمدرسة كمنظمة متعلمة، والثاني عبارة عن (32) فقرة موزعة على ستة مجالات للمدير كقائد تعليمي. وقد أظهرت النتائج تقديرًا متوسطًا نسبيًا لوصف المدرسة كمنظمة متعلمة (3.14). وقد حظي مجال المناخ بأعلى المتوسطات يليه مجال النمو المهني (3.26 و 3.18 على التوالي)، وبالنسبة للمديرين كقادة تعليميين فقد أورد المشاركون درجة متوسطة للمدير كقائد تعليمي (3.46). وسجل مجال بناء العلاقات والتشاركية معدلًا مرتفعًا (3.67 و 3.55 على التوالي) مقارنة مع متوسطات معتدلة للمجالات الأخرى. وقد أظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين تبعًا لخصائصهم الشخصية باستثناء متغير الجنس ولصالح الذكور.

أما دراسة شاهين (2011) فقد هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة المديرين الجدد للمهارات القيادية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم وسبل تنميتها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لموضوع الدراسة، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين الجدد في محافظات غزة الذين تم تعيينهم في العامين الدراسيين (2008- 2010)، والبالغ عددهم (192) مديرًا ومديرةً وقد استجاب منهم (155) أي ما نسبته (80.72%). كما وقامت الباحثة بتصميم الاستبانة كأداة للدراسة، تكونت من (79) فقرة وزعت على خمسة مجالات هي :المهارات الذاتية، المهارات الفنية، المهارات الإنسانية، المهارات الفكرية، المهارات الإدارية. وقد توصلت الدراسة إلى أن المتوسط الحسابي لجميع المهارات القيادية يساوي (4.39) وبدرجة توافر كبيرة، فقد جاء ترتيب المهارات كالتالي: (المهارات الإدارية، ثم المهارات الذاتية، ثم المهارات الفنية، ثم المهارات الفكرية، وأخيرًا المهارات الإنسانية). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات المديرين الجدد لحاجاتهم لتنمية مهاراتهم القيادية تعزي للمتغيرات (الجنس، والمنطقة التعليمية، والمرحلة الدراسية).

وقد هدفت دراسة عليان (2012) التعرف إلى درجة توفر مديري المدارس الحكومية في محافظتي القدس ورام الله والبيرة للثقافة التنظيمية، والممارسات الإدارية، والعلاقة بينهما من وجهات نظر المعلمين. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية في محافظتي القدس و"رام الله والبيرة"، والبالغ عددهم (8493) معلمًا للعام الدراسي (2011-2012)، وقد اختارت الباحثة عينة طبقية عشوائية منهم، وقد بلغ عددهم (457) معلمًا. وبيّنت الدراسة أن هناك درجة عالية لتوفر الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية من وجهة نظر المعلمين، وقد بلغ متوسط الحسابي للاستجابات (4.01 و 4.06) على التوالي. وأشارت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات وجهات نظر المعلمين في مجالات الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية في المدارس الحكومية، تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية. كما وبيّنت وجود ارتباط إيجابي بين الثقافة التنظيمية، والممارسات الإدارية في المدارس الحكومية من وجهات نظر المعلمين.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال الاطلاع على الدراسات التي سبق ذكرها في هذه الدراسة والتي تتمحور في مضمونها حول القيادة التربوية وكل ما يتعلق بجوانبها الأساسية المتمثلة في: تعريف القيادة والقيادة التربوية، المهارات القيادية المطلوبة من كل قائد، أنماط تحقيقها، المهام القيادة التي يجب توافرها لدى القادة، وسبل تطويرها في كل مؤسسة، قام الباحث في الدراسة الحالية بالتطرق إلى الدراسات السابقة بشكل تحليلي يتضمن أوجه الاختلاف والتشابه من حيث: الموضوعات، الهدف من كل دراسة، المنهج المستخدم فيها، العينة ومجتمع الدراسة، الأدوات المستخدمة، والنتائج التي توصلت لها كل دراسة، وما مدى علاقتها بالدراسة الحالية وما قد تعمه بالفائدة حتى تجعلها أكثر تميزًا، مما ساعد ذلك على صياغة مشكلة الدراسة ومجتمعها ومنهجها، ففي ظل وجود الباحث في دولة متعددة

الثقافات، تم التوصل – وفق حدود معرفة الباحث– إلى عدم وجود دراسة متطابقة توضح درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية الأربعة: (الذاتية الشخصية، الفنية، الإنسانية الاجتماعية، والإدراكية التصورية) من وجهة نظر المعلمين، وعلاقتها بتمثيل الثقافة التنظيمية والمنظمة المتعلمة من أجل البحث في ضمان وتحقيق الرؤى المستقبلية في المدارس داخل الخط الأخضر.

أولًا: أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات وفق: والموضوعات، الأهداف، مجتمع الدراسة، أدوات الدراسة.

<u>الموضوعات:</u>

تباينت الدراسات السابقة في طرحها لموضوع القيادة والقيادة التربوية، فيرى الباحث أن هنالك دراسات قد تناولت ممارسة القيادة والمهام القيادية، مثل دراسة كل من: عالم (2008)، وعلي (2008)، وبلبيسي (2007)، وشديفات (1998). كما ويجد الباحث دراسات تناولت القدرة على القيادة مثل دراسة عليمات (2001)، ودراسة Sharma (2010). ومن حيث أنماط القيادة، فقد جاء في دراسة عليمات (2002) عن هذا الجانب.

كما وتباينت العديد من الدراسات السابقة في طرحها للمهارات القيادية والتي حددها الباحث في مصطلحات الدراسة، حيث أن هذه الدراسات تناولت موضوع المهارات القيادية من حيث ممارستها وتوافرها ومستواها وطرحت المهارات القيادية بصورة متفاوتة، ففي الدراسات التالية: أبو زعيتر (2009)، شاهين (2011)، الأغا (2008) تطرقوا إلى خمسة مهارات قيادية وهي: الذاتية، الفنية، الإنسانية، الفكرية، والإدارية، والتي تشابهت الى حد ما مع المهارات القيادية قيد الدراسة الحالية باستثناء المهارات الادارية. في حين تطرق كل من: محمد، (2007)، والفلاحي (2007) في دراساتهم الى المهارات الادارية، والفنية، والإنسانية، والإدراكية، وتختلف هذه الدراسات جزئيًا عن

دراسة محمد (2005) الذي تطرق في دراسته إلى المهارات الادارية، والفنية، والإنسانية، والذاتية. وتطرق كل من: الزهراني (1999) و (1995) Tilloston إلى المهارات الفنية، والإنسانية، والإدراكية. وتطرق شديفات (1998) في دراسته إلى المهارات الإنسانية، والفنية، أما الريمي (2005) في دراسته فقد أضاف المهارات الذاتية على هذه المهارات.

في حين أخذ (2004) Nandi طابعًا آخرًا من المهارات واعتمد في دراسته على المهارات الذاتية، والتحفيزية، والسياسية. وتوسع سيار (2006) في دراسته حول المهارات الإنسانية الاجتماعية فقط. كما واختلفت عنهم دراسة الغامدي (2007) إذ تطرق إلى مهارات عملية عديدة لم يحددها الباحث في مصطلحات الدراسة.

وفيما يخص تطوير وتنمية المهارات القيادية المتوفرة لدى القادة، حيث اتفقت العديد من الدراسات مع الدراسة الحالية حول هذا الجانب. فلقد أشار كل من: أبو زعيتر (2009)، والأغا (2008)، ومحمد (2007)، ومحمد (2005)، وشاهين (2011)، والغامدي (2007)، وسيار (2006)، والفلاحي (2007)، في دراساتهم الى سبل ومقترحات لتحسين المهارات القيادية لدى القادة وبناء برامج معدة لذلك.

وحول الرؤى المستقبلية والتي تقتصر على المنظمات المتعلمة والثقافة التنظيمية في هذه الدراسة، اهتمت الدراسات التالية: جبران (2011)، والمهدي والحربي (2010) بالكشف عن تصورات المعلمين نحو مدارسهم كمنظمة متعلمة والمدير كقائد تعليمي، ومدى قدرة مديري المدارس المصرية والسعودية على تحويل مدارسهم إلى منظمات متعلمة، على التوالي. فيما اهتمت دراسة الليثي (2008) التعرف على دور الثقافة التنظيمية في الابداع الإداري، ودراسة عليان (2012) بالكشف عن العلاقة بين الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية من وجهة نظر المعلمين.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر في ضوء الرؤى المستقبلية، وبذلك فقد اشتركت بالأهداف نوعا ما –والخاصة بمضمون المهارات القيادية من حيث تصنيفاتها– مع الدراسات التالية: أبو زعيتر (2009)، شاهين (2011)، الأغا (2008)، محمد (2005)، محمد (2007)، الزهراني (1999)، Tilloston (1995)، الفلاحي (2007)، الريمي (2005)، وشديفات (1998)، واختلفت بشكل جزئي عن الدراسات التالية: الغامدي (2007)، سيار (2006)، و Nandi (2004).

كما واختلفت الدراسة الحالية بشكل كبير مع الدراسات السابقة التي تبحث في ممارسة المهارات القيادية، حول الأهداف التي تبين دور مدراء المدارس كقادة تربويين من أجل ضمان وتحقيق الرؤى المستقبلية.

مجتمع الدراسة:

معظم الدراسات السابقة مثل: أبو زعيتر (2009)، بلبيسي (2007)، شديفات (1998)، الغامدي (2007)، الزهراني (1999)، الفلاحي (2007)، الريمي (2005)، و(2010) Sharma، تناولت مجتمع المعلمين في المرحلة الثانوية، وبذلك اختلفت مع مجتمع وعينة الدراسة الحالية والتي تتكون من معلمي المدارس المرحلة الابتدائية، كما واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات التالية: شاهين (2011)، الأغا (2008)، محمد (2007)، عالم (2008)، عليمات (2001)، علي (2008)، محمد (2005)، و (1995) Tilloston بشأن عينة الدراسة، إذ اعتمدت تلك الدراسات على عينة من مديري المدارس وقادة ومشرفين تربويين ومسؤولين في شركات، في حين يجد الباحث الدراسات التالية فقط والتي أجراها عليمات (2002)، وسيار (2006)، اتفقت مع عينة الدراسة الحالية وتم إجراءها في المدارس الابتدائية الأساسية، وهذا ما يضفي تميزًا على الدراسة الحالية والتي

أجريت على عينة من المدارس الابتدائية وذلك اعتبارًا أنها مرحلة أساسية مهمة يجب تداركها والاعتناء بها، لما لها من أهمية قصوى في صقل الشخصيات المستقبلية في المجتمعات الثقافية.

أدوات الدراسات:

اشتركت هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في استخدام استبانة حول قياس القدرات والصفات والمهارات والأنماط القيادية من أجل تحقيق أهدافها والإجابة عن أسئلتها، في حين تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة واعتمدت أيضًا على المقابلة في الإجابة على أسئلة البحث.

ثانيًا: ما تميزت به هذه الدراسة

1- تتميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة والتي تم عرضها، وذلك لأنها أكثر شمولية بسبب تناولها المهارات القيادية المتفق عليها علميًا عند غالبية المفكرين والكتّاب وهي: الذاتية الشخصية، والفنية، والإنسانية الاجتماعية، والإدراكية التصورية، والتي تبحث درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الابتدائية لهذه المهارات من وجهة نظر معلمي داخل الخط الأخضر.

2- تقدم هذه الدراسة درجة العلاقة الارتباطية بين المهارات القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية وبين التطبيق الفعلي للرؤى المستقبلية فيها لدى الأقلية العربية داخل الخط الأخضر، مما تساهم في تقديم تقييم للمسئولين التربويين في الوزارة لهذا التطبيق وسبل تعزيزه وتقويمه.

3- تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تتناول موضوع المهارات القيادية – وفق حدود علم الباحث– لدى مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر.

4- تقدم هذه الدراسة تصورًا جديدًا حول درجة ممارسة مديري المدارس المرحلة داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية، في ظل تواجدهم ضمن حدود دولة متعددة الثقافات والهوية واللغة والديانات والقيم.

5- تتناول هذه الدراسة مجتمع المعلمين والمعلمات والقادة الإداريين ذكورًا وإناثًا في المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر بخلاف الدراسات السابقة التي تمركز مجتمعها حول المدارس الثانوية ومؤسسات التعليم العالي، وذلك استنادًا إلى أن المدرسة الابتدائية هي مرحلة أساسية مهمة يجب تداركها والاعتناء بها لما لها من أهمية قصوى في صقل الشخصيات المستقبلية.

6- هناك تنوع في استخدام أدوات الدراسة، حيث لن تعتمد الدراسة الحالية فقط على الاستبانة كما في الدراسات السابقة، إنما سيتم إجراء مقابلات نوعية مع مفتشين تربويين.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل تحديد منهج، ومجتمع وعينة الدراسة، والأدوات التي تم استخدامها ودلالات صدقها وثباتها وتحديد متغيرات الدراسة وإجراءاتها والمعالجات الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي الكمي لتبيان واقع درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر، ومهاراتها الرئيسة (الذاتية/الشخصية، والفنية، والإنسانية/الاجتماعية، والإدراكية/التصورية)، وكذلك لتبيان واقع درجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية لبعض الرؤى المستقبلية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر، والمتمثلة في المنظمة المتعلمة والثقافة التنظيمية. إضافةً إلى استخدام المنهج النوعي Quantified Qualitative Methodology لتحليل التصورات والمقترحات المستقبلية باستخدام المقابلات النوعية.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في الوسط العربي داخل الخط الأخضر للعام الدراسي (2012/2011). ويبلغ عدد المدارس الابتدائية في الوسط العربي (371 مدرسة)، وعدد معلميها ومعلماتها (14,269) (دائرة الإحصاء المركزية، 2011).

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة بحيث تم توزيع الاستبانات على (300) من المعلمين والمعلمات موزعين على (30) مدرسة داخل منطقة الخط الأخضر وذلك لأنها تتمتع بخصوصية نظرًا للبعد الجغرافي للمدارس الأخرى والتي لم يكن بمقدور الباحث الوصول إليها من جهة وعدم السماح للباحث من دخول عدة مدارس من جهة أخرى، فقد تم اختيار هذه العينة من هذه المدارس، وقد تم استرجاع (230) استبانة منها. كما تم مقابلة (7) مفتشين في الوزارة للكشف عن التصورات والمقترحات المستقبلية من وجهة نظرهم لتطوير المهارات القيادية لدى المديرين في المدارس الابتدائية من أجل تطبيق الرؤى المستقبلية للتربية في الوسط العربي، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	مستويات المتغيرات	التكرار	النسبة المئوية
جنس المعلم	ذكر	61	26.5
	انثى	169	73.5
المجموع		230	
الرتبة العلمية	بكالوريوس	190	82.6
	ماجستير	40	17.4
المجموع		230	
الخبرة في التعليم بالمدارس	أقل من 5 سنوات	33	14.3
	من 5 إلى أقل 10 سنوات	56	24.3
	من 10 سنوات فأكثر	141	61.3
المجموع		230	
أعمل في مدرسة يديرها/تديرها	مدير	105	45.7
	مديرة	125	54.3
المجموع		230	
	الكلي	**230**	**100.0**

أدوات الدراسة

أوّلا. أداة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر:

تم تطوير أداة تقيس درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر، وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة (أبو زعيتر، 2009؛ وشاهين، 2011)، بحيث تألفت من (52) فقرة موزعة إلى أربع مهارات رئيسة؛ هي: المهارات الذاتية/الشخصية ولها (12) فقرة، المهارات الفنية ولها (15) فقرة، المهارات الإنسانية/الاجتماعية ولها (12) فقرة، والمهارات الإدراكية/التصورية ولها (13). (الملحق أ)

صدق المحتوى لأداة الدراسة الأولى

تم عرض أداة الدراسة الأولى في صورتها الأولية للتأكد من الصدق المنطقي لأداة الدراسة ومهاراتها الرئيسة على مجموعة من المحكمين مؤلفة من (8) من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة التربوية والقيادة والإحصاء من الجامعات والباحثين داخل الخط الأخضر (الملحق هـ)، حيث طلب منهم إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى الأداة من حيث: درجة انتماء الفقرة للمهارة الرئيسة التي تتبع لها، ووضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما صنعت لأجله، وإضافة أو تعديل ما يرونه مناسبًا على المهارات الرئيسة أو الفقرات. وقد تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين من إضافة وتعديل وحذف، حيث تم تحويل السلم إلى خماسي وتم دمج جميع فقرات المحاور في القسم الأول من الأداة مع بعضها، وتم أضافة فقرتين، وحذف فقرتين، وتعديل (18) فقرة منها، لتبقى الأداة في صورتها النهائية مؤلفة من (52) فقرة. (الملحق ب).

صدق البناء لأداة الدراسة الأولى

تم تطبيق أداة الدراسة الأولى على عينة استطلاعية مؤلفة من (25) معلمًا ومعلمة من خارج عينة الدراسة النهائية، وذلك لحساب معاملات ارتباط فقرات الأداة مع المهارات الرئيسة التي تتبع لها، باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson، وذلك كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2)

قيم معاملات ارتباط فقرات الأداة مع درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية ككل والمهارات الرئيسة التي تتبع لها

المهارة القيادية	رقم الفقرة	مضمون فقرات مقياس درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر وفقًا لمهاراته القيادية	الارتباط مع: المهارة	الارتباط مع: المقياس
ذاتية/شخصية	1	يهتم بأناقته ومظهره	0.75	0.69
	2	يتحلى بالأخلاق الحميدة والحسنة	0.79	0.74
	3	يعبر عن رأيه بوضوح	0.70	0.68
	4	يمتلك القدرة على تحمّل المسؤولية	0.76	0.73
	5	يتفهّم حاجات ورغبات الآخرين	0.81	0.75
	6	يمتاز بتكامل الشخصية	0.86	0.83
	7	يتّسم بالنشاط الجسماني والنفسي	0.77	0.73
	8	يتقبّل أسلوب الحوار والنقد	0.79	0.72
	9	يتقبّل الآراء الأخرى	0.81	0.75
	10	يطمح في تطوير ذاته وفي تنميته المهنية	0.74	0.71
	11	يقدّر العمل التعاونيّ والعمل ضمن فريق	0.80	0.76
	12	يتحمّل ضغوطات العمل ويواجه الأزمات	0.84	0.81
فنية	13	يضع خطة متكاملة لأعمال المدرسة	0.76	0.67
	14	يتّخذ القرارات دون تردّد	0.78	0.76
	15	يوزّع الصلاحيات والمسؤوليات على المعلمين	0.64	0.57
	16	يباشر الأعمال حسب الأولويات ووفق جدول زمني	0.82	0.73
	17	يواكب عملية التقييم والاختبارات المدرسية	0.82	0.74
	18	يتقن ويشجع استخدام التكنولوجيا والوسائل الإيضاحية	0.70	0.64
	19	يحافظ على وسائل السلامة والأمن في المدرسة	0.63	0.58
	20	يستخدم الطرق العلمية في التفكير	0.76	0.72
	21	يتابع الأنشطة والفعاليات المدرسيّة	0.74	0.67
	22	يساهم بتلبية حاجات المعلمين في المدرسة	0.75	0.71
	23	يساهم في تطوير العمليّة التعليميّة	0.82	0.82
	24	يشرك المعلمين في اتّخاذ القرارات ويتابع تنفيذها	0.74	0.73
	25	يتابع شؤون المعلمين من سجلاّت وتقارير خاصة	0.79	0.74
	26	يقوم بزيارات صفّية للمعلمين لغرض التقييم والتقويم	0.73	0.71
	27	يقوم بحثّ المعلمين لتحسين أدائهم	0.75	0.71
إنسانية/اجتماعية	28	يشجّع الجميع على إبداء آرائهم	0.82	0.80
	29	يحافظ على علاقات جيّدة مع الجميع	0.85	0.80
	30	يوفّر الدعم الماديّ والمعنويّ للطلبة	0.79	0.77
	31	يحافظ على قنوات الاتصال مع الجميع	0.84	0.81
	32	يساعد المعلّمين في حلّ مشاكلهم الخاصّة	0.79	0.74
	33	يؤكّد على الحريّة الشخصية والفكريّة للمعلمين	0.86	0.80

المهارة القيادية	رقم الفقرة	مضمون فقرات مقياس درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر وفقًا لمهاراته القيادية	الارتباط مع: المهارة	المقياس
	34	يراعي حاجات المعلمين في توزيع المهام	0.84	0.81
	35	يوفّر مناخًا تعليميًا وتربويًا في المدرسة	0.83	0.82
	36	يستخدم التعزيز بالثواب والعقاب ويتجنّب التهديد	0.81	0.76
	37	يؤكّد على العمل بروح الفريق الواحد	0.82	0.80
	38	يُلبّي الحاجات النفسية والاجتماعية للمعلمين	0.85	0.78
	39	يشجّع أولياء الأمور بزيارة أبنائهم في المدرسة	0.66	0.65
إدراكية/تصورية	40	يُحدِّد المشكلات التي تواجه المعلمين داخل المدرسة	0.81	0.79
	41	يبدع ويبتكر في عمله	0.84	0.82
	42	يمتلك مهارة الإقناع لمرؤوسيه وتجنيدهم لأفكاره	0.83	0.80
	43	يمتلك رؤية تربويّة هادفة	0.88	0.86
	44	يدرك ويعمل على تهيئة البيئة الداخلية للمدرسة	0.88	0.87
	45	يقترح حلولاً عديدة للإشكاليات	0.86	0.83
	46	يتّخذ قراراته وفق أسس علمية	0.86	0.82
	47	يستعرض أفكاره بأسلوب منظّم	0.87	0.84
	48	يدمج بين أهداف المدرسة وبين المنهجيّة والإجراءات المتّبعة فيها	0.84	0.79
	49	يستقطب الأفكار من الآخرين ويستثمرها بما يخدم العمل	0.80	0.74
	50	لديه رؤية واسعة حول التغييرات ومستجدات الأمور	0.89	0.84
	51	يدرك الموقف ويتعامل معه كوحدة متكاملة	0.87	0.81
	52	يهتمّ بالمصلحة العامّة أكثر من المصلحة الخاصّة	0.84	0.82

يلاحظ من الجدول (2)، أن قيم معاملات ارتباط فقرات المهارة الرئيسة (الذاتية/الشخصية) قد تراوحت بين (0.70-0.86) مع مهارتها الرئيسة، وبين (0.68-0.83) مع الأداة، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات المهارة الرئيسة (الفنية) قد تراوحت بين (0.63-0.82) مع مهارتها الرئيسة، وبين (0.57-0.82) مع الأداة، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات المهارة الرئيسة (الإنسانية/الاجتماعية) قد تراوحت بين (0.66-0.86) مع مهارتها الرئيسة، وبين (0.65-0.82) مع الأداة، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات المهارة الرئيسة (الإدراكية/التصورية) قد تراوحت بين (0.80-0.89) مع مهارتها الرئيسة، وبين (0.74-0.87) مع الأداة.

بالإضافة إلى ما تقدم؛ تم حساب معاملات ارتباط المهارات الرئيسة لأداة الدراسة الأولى مع درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر ككل، علاوة على حساب معاملات الارتباط البينية Intra-Class Correlation للمهارات

الرئيسة لأداة الدراسة الأولى، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson، وذلك كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3)

قيم معاملات ارتباط المهارات الرئيسة لأداة الدارسة مع درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر ككل، ومعاملات الارتباط البينية للمهارات

العلاقة الارتباطية	ذاتية/شخصية	فنية	إنسانية/اجتماعية	إدراكية/تصورية
فنية	0.86			
إنسانية/اجتماعية	0.88	0.86		
إدراكية/تصورية	0.87	0.89	0.89	
الكلي للمقياس	0.95	0.95	0.95	0.96

يلاحظ من الجدول (3)، أن قيم معاملات ارتباط المهارات الرئيسة لأداة الدراسة مع درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر ككل قد تراوحت بين (0.95-0.96)، وأن قيم معاملات الارتباط البينية للمهارات الرئيسة لأداة الدراسة قد تراوحت بين (0.86-0.89).

ثبات أداة الدراسة الأولى

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة الأولى والمهارات الرئيسة التي تتبع لها، فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) من خلال نتائج التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية سالفة الذكر، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة لأداة الدراسة الأولى والمهارات الرئيسة التي تتبع لها، فقد تم إعادة التطبيق على العينة استطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته Test-Retest بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني، ويبين ذلك الجدول (4).

الجدول (4)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لأداة الدراسة ككل والمهارات الرئيسة التي تتبع لها

المقياس ومهاراته	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
ذاتية/شخصية	0.94	**0.87**	12
فنية	0.94	**0.88**	15
إنسانية/اجتماعية	0.95	**0.85**	12
إدراكية/تصورية	0.97	**0.87**	13
الكلي للمقياس	0.99	**0.87**	52

يلاحظ من الجدول (4)، أن ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة الأولى ككل قد بلغت قيمته (0.99) وللمهارات الرئيسة التي تتبع لها تراوحت بين (0.94-0.97)، في حين أن ثبات الإعادة لأداة الدراسة الأولى ككل قد بلغت قيمته (0.87) وللمهارات الرئيسة التي تتبع لها تراوحت بين (0.85-0.88).

معيار تصحيح أداة الدراسة الأولى

تتكون أداة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر من (52) فقرة, تكونت الاستجابات على هذه الأداة من تدريج ليكرت خماسي, وتأخذ الفقرات الدرجات التالية: أوافق بشدة (5)، أوافق (4)، بشكل محدود (3)، أعارض (2)، أعارض بشدة (1).

وقد تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي؛ بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر (ككل) والمهارات الرئيسة التي تتبع لها وفقرات المهارات الرئيسة، وذلك على النحو الآتي: (غالية، 2012)

درجة الممارسة		فئة المتوسطات الحسابية المقابلة لها
كبيرة	وتقابلها	3.67-5.00
متوسطة	وتقابلها	2.34-3.66
متدنية	وتقابلها	1.00-2.33

علمًا أن المعيار سالف الذكر؛ قد تم التوصل إليه عن طريق حساب المدى لتدريج ليكرت الخماسي لدرجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر (ككل) والمهارات الرئيسة التي تتبع لها وفقرات المهارات الرئيسة؛ على النحو الآتي:

المدى = التدريج الأعلى – التدريج الأدنى = 5 – 1 = 4

ثم تم حساب طول كل فئة من فئات المعيار بعد تبني عدد الأحكام المرغوب بها؛ على النحو الآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{المدى}}{\text{عدد الأحكام}} = \frac{4}{3} = 1.33$$

تم إضافة طول الفئة للمرة الأولى إلى التدريج الأدنى في تدريج ليكرت الخماسي، فإضافة طول الفئة للمرة الثانية إلى ناتج عملية الجمع الأولى سالفة الذكر، ثم إضافة طول الفئة للمرة الأخيرة إلى ناتج عملية الجمع الثانية سالفة الذكر.

ثانيًا. أداة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية لبعض الرؤى المستقبلية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر:

تم تطوير أداة تقيس درجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية لبعض الرؤى المستقبلية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر، وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة (الحواجرة، 2010؛ والزعبي، 2010)، بحيث تألفت من (34) فقرة موزعة إلى مؤشرين من مؤشرات الرؤى المستقبلية؛ هما: المنظمة المتعلمة ولها (18) فقرة، والثقافة التنظيمية ولها (16) فقرة. (الملحق ج)

صدق المحتوى لأداة الدراسة الثانية

تم عرض أداة الدراسة الثانية في صورتها الأولية للتأكد من الصدق المنطقي لأداة الدراسة ومؤشري الرؤى المستقبلية على مجموعة من المحكمين مؤلفة من (8) من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة التربوية والقيادة والإحصاء من الجامعات والباحثين داخل الخط الأخضر، حيث طلب منهم إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى الأداة من حيث: درجة انتماء الفقرة لمؤشرات الرؤى المستقبلية الرئيسة التي تتبع لها، ووضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما صنعت لأجله، وإضافة أو تعديل أو حذف، ما يرونه مناسبًا على مؤشرات الرؤى المستقبلية. وقد تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين من إضافة وتعديل وحذف، حيث تم تحويل السلم إلى خماسي وتم دمج جميع فقرات المحاور في القسم الثاني من الأداة مع بعضها، وتم إزالة (3) فقرات، وإضافة فقرتين، وتعديل (11) فقرة، لتبقى الأداة في صورتها النهائية مؤلفة من (34) فقرة. (الملحق د)

صدق البناء لأداة الدراسة الثانية

تم تطبيق أداة الدراسة الثانية على عينة استطلاعية مؤلفة من (25) معلمًا ومعلمة من خارج عينة الدراسة النهائية، وذلك لحساب معاملات ارتباط فقرات الأداة مع مؤشري الرؤى المستقبلية التي تتبع لهما، باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson، وذلك كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5)

قيم معاملات ارتباط فقرات الأداة مع درجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية لبعض الرؤى المستقبلية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر ككل ومؤشري الرؤى المستقبلية التي تتبع لهما

المجال	رقم الفقرة	مضمون فقرات مقياس الرؤى المستقبلية وفقًا لمجالاته	الارتباط مع: المجال	المقياس
المنظمة المتعلمة	1	يشارك أفراد المدرسة في إبداء آرائهم في حلّ المشكلات	0.78	0.76
	2	تتوفّر المعلومات في المدرسة للجميع لغرض التعلمّ	0.80	0.78
	3	يعتمد الأفراد في المدرسة على التفكير من منظور شامل	0.80	0.77
	4	يؤكد مدير المدرسة على تناسق الأنشطة والأعمال مع قيَمِها	0.82	0.81
	5	ينتهز مدير المدرسة الفرص لغرض التعلّم	0.81	0.81
	6	يُعتبر مدير المدرسة المرشد والمدرب للعاملين	0.82	0.81
	7	تسعى مدرستي دائمًا إلى تطوير الأداء الحالي	0.77	0.75
	8	يُكافأ الجميع في المدرسة على التعلم	0.81	0.80
	9	تُوفّر المدرسة للجميع المصادر المختلفة في عمليّة التعلم	0.81	0.81
	10	يُهيّأ لأفراد مدرستي الحريّة بطرح آرائهم ومبادراتهم	0.80	0.80
	11	تُقيِّمُ الكوادر في المدرسة النتائجَ اعتمادًا على مدى استغلال الوقت والموارد	0.78	0.75
	12	يدعم الأفراد في المدرسة بعضهم بتبادل الخبرات	0.78	0.75
	13	يُكيِّف الأفراد في المدرسة أهدافهم حسب الظروف	0.75	0.73
	14	ينتهز الأفراد في المدرسة الفرص لغرض التعلّم	0.76	0.73
	15	تتحلى المدرسة بقوّة الثقة بين أفرادها	0.82	0.81
	16	يشارك الجميع في تبادل التغذية الراجعة بصراحة	0.75	0.71
	17	تعمل المدرسة بناءً على توصيات فرق العمل فيها	0.80	0.79
	18	تشارك المدرسة المجتمع المحلي لتحقيق غايات مشتركة ومتبادلة	0.73	0.73
الثقافة التنظيمية	19	تتّفِق قِيَمُ مدير المدرسة مع القيم السائدة بالمدرسة	0.82	0.81
	20	يؤمن مدير المدرسة بأن الثقافة نظام متغيّر يستجيب للتغييرات	0.79	0.78
	21	يَشعر المعلّمون أنهم يُعاملون بشكل عادل	0.83	0.81
	22	يهتمّ المدير بأن يسود بين الزملاء الاعتقاد أنَّ تقويم العمل يَصُبُّ في صالحهم	0.85	0.85
	23	يهتمّ المدير بتقييم الأداء دون الأخذ بالاعتبارات الشخصيّة	0.84	0.82
	24	يعدل مدير المدرسة في تطبيق الأسس والإجراءات	0.87	0.85
	25	يهتم مدير المدرسة بتوضيح القواعد والإجراءات والأوامر	0.76	0.76
	26	يهتم مدير المدرسة بخلق روح المنافسة لزيادة الأداء	0.80	0.78
	27	يتمّ اختيار المعلمين وترقيتهم بناءً على الخبرة والكفاءة	0.81	0.77
	28	يمنح مدير المدرسة الأفراد الفرصة العادلة لسماع شكاواهم	0.84	0.81
	29	يدرك مدير المدرسة ضرورة انتهاز الفرص لتحقيق الأهداف بتميز	0.77	0.76
	30	يسعى مدير المدرسة أن تكون قنوات الاتّصال مُهيّأة وفعّالة	0.87	0.86
	31	يعطي المدير المعلمين المتقنين لعملهم مزيدًا من التقدير	0.83	0.78
	32	يؤكّد مدير المدرسة على تنمية القوّة الدافعة لتحقيق الأهداف بتميز	0.86	0.83

المجال	رقم الفقرة	مضمون فقرات مقياس الرؤى المستقبلية وفقًا لمجالاته	الارتباط مع: المجال	المقياس
	33	يؤمن المدير أن الثقافة تؤثر على درجة التزام المعلمين بالمدرسة	0.82	0.79
	34	يبدي المعلمون الاحترام والتقدير لزملائهم	0.72	0.70

يلاحظ من الجدول (5)، أن قيم معاملات ارتباط فقرات مؤشر الرؤى المستقبلية (المنظمة المتعلمة) قد تراوحت بين (0.73–0.82) مع مؤشرها، وبين (0.71–0.81) مع الأداة، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مؤشر الرؤى المستقبلية (الثقافة التنظيمية) قد تراوحت بين (0.72–0.87) مع مؤشرها، وبين (0.70–0.86) مع الأداة.

بالإضافة إلى ما تقدم؛ تم حساب معاملات ارتباط مؤشري الرؤى المستقبلية (المنظمة المتعلمة، الثقافة التنظيمية) لأداة الدراسة الثانية مع درجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية لبعض الرؤى المستقبلية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر ككل، علاوة على حساب معامل الارتباط البيني Intra-Class Correlation لمؤشري الرؤى المستقبلية لأداة الدراسة الثانية، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson، وذلك كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6)

قيم معاملات ارتباط مؤشري الرؤى المستقبلية لأداة الدارسة مع درجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية لبعض الرؤى المستقبلية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر ككل، ومعامل الارتباط البيني لمؤشري الرؤى المستقبلية لأداة الدراسة

العلاقة الارتباطية	المنظمة المتعلمة	الثقافة التنظيمية
الثقافة التنظيمية	0.92	
الرؤى المستقبلية	0.98	0.98

يلاحظ من الجدول (6)، أن قيم معاملات ارتباط مؤشري الرؤى المستقبلية لأداة الدراسة مع درجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية لبعض الرؤى المستقبلية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر ككل قد كانت (0.98)، وأن قيمة معامل الارتباط البيني لمؤشري الرؤى المستقبلية لأداة الدراسة قد كانت (0.92).

ثبات أداة الدراسة الثانية

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة الثانية ومؤشري الرؤى المستقبلية اللذان يتبعان لها، فقد تم حسابها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) من خلال نتائج التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية سالفة الذكر، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة لأداة الدراسة الثانية ومؤشري الرؤى المستقبلية اللذان يتبعان لها، فقد تم إعادة التطبيق على العينة استطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته Test-Retest بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني، ويبين ذلك الجدول (7).

الجدول (7)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لأداة الدراسة ككل ومؤشري الرؤى المستقبلية اللذان يتبعان لها

المقياس ومجاليه	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
المنظمة المتعلمة	0.96	**0.86**	18
الثقافة التنظيمية	0.97	**0.84**	16
الكلي للمقياس	0.98	**0.85**	34

يلاحظ من الجدول (7)، أن ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة الثانية ككل قد بلغت قيمته (0.98) ولمؤشري الرؤى المستقبلية اللذان يتبعان لها تراوحت بين (0.96-0.97)، في حين أن ثبات الإعادة لأداة الدراسة الثانية ككل قد بلغت قيمته (0.85) ولمؤشري الرؤى المستقبلية اللذان يتبعان لها تراوحت بين (0.84-0.86).

معيار تصحيح أداة الدراسة الثانية

تتكون أداة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية لبعض الرؤى المستقبلية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر من (34) فقرة. تكونت الاستجابات على هذه الأداة من

تدريج ليكرت خماسي، وتأخذ الفقرات الدرجات التالية: أوافق بشدة (5)، أوافق (4)، بشكل محدود (3)، أعارض (2)، أعارض بشدة (1).

وقد تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي؛ بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية لبعض الرؤى المستقبلية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر (ككل) ومؤشري الرؤى المستقبلية اللذان يتبعان لها وفقرات مؤشري الرؤى المستقبلية، وذلك على النحو الآتي: (غالية، 2012)

درجة التطبيق		فئة المتوسطات الحسابية المقابلة لها
كبيرة	وتقابلها	3.67–5.00
متوسطة	وتقابلها	2.34–3.66
متدنية	وتقابلها	1.00–2.33

علمًا أن المعيار سالف الذكر؛ قد تم التوصل إليه عن طريق حساب المدى لتدريج ليكرت الخماسي لدرجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية لبعض الرؤى المستقبلية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر (ككل) ومؤشري الرؤى المستقبلية اللذان يتبعان لها وفقرات مؤشري الرؤى المستقبلية؛ على النحو الآتي:

المدى = التدريج الأعلى – التدريج الأدنى = 5 – 1 = 4

ثم تم حساب طول كل فئة من فئات المعيار بعد تبني عدد الأحكام المرغوب بها؛ على النحو الآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{المدى}}{\text{عدد الأحكام}} = \frac{4}{3} = 1.33$$

تم إضافة طول الفئة للمرة الأولى إلى التدريج الأدنى في تدريج ليكرت الخماسي، فإضافة طول الفئة للمرة الثانية إلى ناتج عملية الجمع الأولى سالفة الذكر، ثم إضافة طول الفئة للمرة الأخيرة إلى ناتج عملية الجمع الثانية سالفة الذكر.

ثالثًا. أداة المقابلة

تم بناء مقابلة مقننة موجهة للمشرفين التربويين العاملين داخل الخط الأخضر الذين يمثلون القيادات التربوية في الوزارة؛ مؤلفة من سؤال رئيس؛ هو "**ما هي التصورات والمقترحات لتطوير المهارات القيادية لمديري المدارس من وجهة نظر المفتشين التربويين من أجل تطبيق الرؤى المستقبلية؟**"، بحيث يندرج تحته سؤالين فرعيين؛ هما: "**ما هي تصوراتك كمفتش تربوي لدرجة ممارسة مدراء المدارس للمهارات القيادية؟**"، و"**ما هي مقترحاتك كمفتش تربوي لتطوير وتحسين المهارات القيادية لدى مدراء المدارس؟**"، وذلك بغرض التقييم والكشف عن التصورات والمقترحات المستقبلية لتطوير المهارات القيادية لدى مديري المدارس من أجل تطبيق الرؤى المستقبلية للتربية لدى الوسط العربي.

صدق محتوى أداة المقابلة

تم عرض أداة الدراسة الثالثة في صورتها الأولية للتأكد من الصدق المنطقي لأداة الدراسة وسؤاليها الفرعيين على مجموعة من المحكمين مؤلفة من (8) من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة التربوية والقيادة من الجامعات والباحثين في الوسط العربي، حيث طلب منهم إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى الأداة من حيث: درجة انتماء السؤالين الفرعيين للسؤال الرئيس اللذان

يتبعان لها، ووضوحهما، وصياغتهما اللغوية، ومناسبتهما لقياس ما صنعا لأجله، وإضافة أو تعديل ما يرونه مناسبًا عليهما، حيث لم يبدِ أيٌ من المحكمين أية ملاحظات بخصوصهما.

معيار تصحيح أداة المقابلة

تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي؛ بهدف إطلاق الأحكام على التكرارات والنسب المئوية لتصورات المفتشين التربويين لدرجة ممارسة مدراء المدارس للمهارات القيادية ومقترحاتهم لتطوير وتحسين المهارات القيادية لدى مدراء المدارس، وذلك على النحو الآتي: (غالية، 2012)

الدرجة	فئة النسب المئوية المقابلة لها
مرتفعة وتقابلها	66.67-100.00
متوسطة وتقابلها	33.34-66.66
متدنية وتقابلها	0.00-33.33

علمًا أن المعيار سالف الذكر؛ قد تم التوصل إليه عن طريق حساب المدى للنسب المئوية المتوقعة لتصورات المفتشين التربويين لدرجة ممارسة مدراء المدارس للمهارات القيادية ومقترحاتهم لتطوير وتحسين المهارات القيادية لدى مدراء المدارس؛ على النحو الآتي:

المدى = النسبة المئوية العظمى – النسبة المئوية الصغرى = 100.0% – 0.00% = 100.0%

ثم تم حساب طول كل فئة من فئات المعيار بعد تبني عدد الأحكام المرغوب بها؛ على النحو الآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{المدى}}{\text{عدد الأحكام}} = \frac{100.0\%}{3} = 33.33\%$$

تم إضافة طول الفئة للمرة الأولى إلى النسبة المئوية الصغرى في مدى النسبة المئوية، فإضافة طول الفئة للمرة الثانية إلى ناتج عملية الجمع الأولى سالفة الذكر، ثم إضافة طول الفئة للمرة الأخيرة إلى ناتج عملية الجمع الثانية سالفة الذكر.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ. المتغيرات المستقلة؛ وهي:

1. جنس المعلم؛ وله فئتان (ذكر، أنثى).
2. الرتبة العلمية؛ وله مستويان (بكالوريوس، ماجستير).
3. الخبرة في التعليم بالمدارس؛ ولها ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).
4. أعمل في مدرسة يديرها/تديرها؛ وله فئتان (مدير، مديرة).

ب. المتغيرات التابعة؛ وهي:

1. درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر، ومهاراتها الرئيسة (الذاتية/الشخصية، الفنية، الإنسانية/الاجتماعية، والإدراكية/التصورية).

2. درجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية لبعض الرؤى المستقبلية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر، ومؤشري الرؤى المستقبلية (المنظمة المتعلمة، والثقافة التنظيمية).

إجراءات الدراسة

قام الباحث في هذه الدراسة بالإجراءات التالية:

1) الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة.

2) إعداد أولي لأدوات الدراسة (الاستبانة والمقابلة) المخصصة من فقرات تتناول درجة ممارسة مدير المدرسة للمهارات القيادية ودرجة تطبيق المدرسة لمؤشرات الرؤى المستقبلية.

3) تحكيم الأدوات من خلال أساتذة جامعيين مختصين والتأكد من صدق وثبات الأدوات وإعدادهما للصورة النهائية.

4) الحصول على التسهيلات اللازمة للمهمة من أجل تطبيق أدوات الدراسة.

5) تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية في المرحلة الأولى.

6) في المرحلة الثانية تم توزيع الاستبانات على المعلمين في المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر بهدف تفريغ البيانات في الحاسوب لمعالجتها واستخراج النتائج.

7) تم إجراء مقابلات مقننة مع المفتشين التربويين من ذوي النفوذ والقرار لاستطلاع آرائهم حول السؤالين الموجهين لهم، وتم تفريغها يدويًا.

8) تحليل محتوى إجابات المقابلات للخروج بتصورات ومقترحات المفتشين حول سبل تطوير المهارات القيادية.

المعالجات الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة، تم معالجة البيانات باستخدام برنامج SPSS وبواسطة استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية (ككل) من وجهة نظر المعلمين ولمهاراتها الرئيسة والفقرات التي تتبع لمهاراتها الرئيسة.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية (ككل) من وجهة نظر المعلمين وفقًا لمتغيرات الدراسة، فإجراء تحليل التباين الرباعي (بدون تفاعل) لها وفقًا لمتغيرات الدراسة، بالإضافة إلى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية (الذاتية/الشخصية، الفنية، الإنسانية/الاجتماعية، الإدراكية/التصورية) من وجهة نظر المعلمين وفقًا لمتغيرات الدراسة، وإجراء اختبار Bartlett للكروية لها وفقًا لمتغيرات الدراسة، ثم استخدام تحليل التباين الرباعي المتعدد (بدون تفاعل) لها مجتمعة وفقًا لمتغيرات الدراسة.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية لبعض الرؤى المستقبلية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر (ككل) ومؤشري الرؤى المستقبلية اللذان يتبعان لها والفقرات التي تتبع لمؤشري الرؤى المستقبلية.

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية لبعض الرؤى المستقبلية (ككل) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر وفقًا لمتغيرات الدراسة، فإجراء تحليل التباين الرباعي (بدون تفاعل) لها وفقًا لمتغيرات الدراسة، بالإضافة إلى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية لمؤشري الرؤى المستقبلية (المنظمة المتعلمة، الثقافة التنظيمية) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر وفقًا لمتغيرات الدراسة ثم إجراء تحليل التباين الرباعي المتعدد لها مجتمعة وفقًا لمتغيرات الدراسة.

للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس؛ فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الابتدائية للمهارات القيادية (ككل) ومهاراتها من جهة وبين درجة تطبيقهم لبعض الرؤى المستقبلية (ككل) ومؤشريها من جهة أخرى من وجهة نظر المعلمين والمعلمات داخل الخط الأخضر.

للإجابة عن سؤال الدراسة السادس؛ تم تحليل المقابلات المُجراة مع المفتشين التربويين حسب خطوات التحليل في البحث النوعي، وذلك عن طريق تحليل محتوى الأفكار الواردة في المقابلات كفئة لتحليل المحتوى باستخدام نصّيّ سؤالي المقابلة كوحدة لتحليل المحتوى، ثم رصد التكرارات والنسب المئوية الخاصة بكل فكرة مندرجة تحت كلا السؤالين، مع مراعاة ترتيب الأفكار ترتيبًا تنازليًا وفقًا للنسب المئوية الخاصة بها.

الفصل الرابع

عرض النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها ببعض الرؤى المستقبلية، بالإضافة إلى التصورات والمقترحات لتطوير المهارات القيادية لمديري المدارس من وجهة نظر المفتشين التربويين من أجل تطبيق الرؤى المستقبلية، وذلك عن طريق الإجابة عن كلٍّ من أسئلة الدراسة الآتية:

أوّلًا. للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي نصَّ على: "ما درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين؟"؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية (ككل) من وجهة نظر المعلمين ولمجالاتها، مع مراعاة ترتيب المجالات تنازليًا لتبيان أوجه ممارسة المجالات، وذلك كما في الجدول (8).

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية (ككل) من وجهة نظر المعلمين ولمجالاتها مرتبة تنازليًا.

الرتبة	رقم المهارة	درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية (ككل) من وجهة نظر المعلمين ومهاراتها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	مهارات ذاتية	4.19	0.70	كبيرة
2	2	مهارات فنية	4.18	0.66	كبيرة
3	4	مهارات إدراكية/تصورية	4.02	0.82	كبيرة
4	3	مهارات إنسانية/اجتماعية	3.83	0.83	كبيرة
		الكلي للمقياس	**4.06**	**0.71**	**كبيرة**

يلاحظ من الجدول (8)، أن درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية (ككل) ومهاراتها من وجهة نظر المعلمين قد كانت (كبيرة) وفقًا للمعيار

المذكور في الفصل الثالث، حيث جاء مجال المهارات الذاتية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.19) وانحراف معياري قدره (0.70)، ويليه مجال المهارات الفنية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (4.18) وانحراف معياري قدره (0.66)، ويليه مجال المهارات الإدراكية/التصورية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (4.02) وانحراف معياري قدره (0.82)، وأخيرًا مجال المهارات الإنسانية/الاجتماعية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (3.83) وانحراف معياري قدره (0.83).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات الذاتية وفقراتها من وجهة نظر المعلمين، مع مراعاة ترتيب فقرات المهارات الذاتية تنازليًا لتبيان أوجه سيادة الفقرات، وذلك كما في الجدول (9).

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات الذاتية وفقراتها من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازليًا.

الرتبة	رقم الفقرة	مضمون فقرات المهارات الذاتية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	2	يتحلى بالأخلاق الحميدة والحسنة	4.45	0.78	كبيرة
2	4	يمتلك القدرة على تحمّل المسؤولية	4.44	0.77	كبيرة
3	10	يطمح في تطوير ذاته وفي تنميته المهنية	4.44	0.76	كبيرة
4	11	يقدّر العمل التعاونيّ والعمل ضمن فريق	4.40	0.78	كبيرة
5	3	يعبر عن رأيه بوضوح	4.33	0.93	كبيرة
6	1	يهتم بأناقته ومظهره	4.26	0.82	كبيرة
7	12	يتحمّل ضغوطات العمل ويواجه الأزمات	4.17	0.96	كبيرة
8	7	يتّسم بالنشاط الجسماني والنفسي	4.10	0.88	كبيرة
9	6	يمتاز بتكامل الشخصية	4.03	0.93	كبيرة
10	5	يتفهّم حاجات ورغبات الآخرين	3.95	1.02	كبيرة
11	8	يتقبل أسلوب الحوار والنقد	3.90	0.99	كبيرة
12	9	يتقبّل الآراء الأخرى	3.86	1.03	كبيرة

يلاحظ من الجدول (9)، أن النتائج الخاصة بدرجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات الذاتية وفقراتها قد كانت (كبيرة) من وجهة نظر المعلمين، حيث كان المتوسط الحسابي لأعلى فقرة (4.45)، والمتوسط الحسابي لأقل فقرة (3.86).

كذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات الفنية وفقراتها من وجهة نظر المعلمين، مع مراعاة ترتيب فقرات المهارات الفنية تنازليًا لتبيان أوجه سيادة الفقرات، وذلك كما في الجدول (10).

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات الفنية وفقراتها من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازليًا.

الرتبة	رقم الفقرة	مضمون فقرات المهارات الفنية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	19	يحافظ على وسائل السلامة والأمن في المدرسة	4.45	0.72	كبيرة
2	13	يضع خطة متكاملة لأعمال المدرسة	4.43	0.78	كبيرة
3	21	يتابع الأنشطة والفعاليات المدرسيّة	4.40	0.80	كبيرة
4	18	يتقن ويشجع استخدام التكنولوجيا والوسائل الإيضاحية	4.36	0.89	كبيرة
5	15	يوزّع الصلاحيات والمسؤوليات على المعلمين	4.27	0.81	كبيرة
6	17	يواكب عملية التقييم والاختبارات المدرسية	4.24	0.93	كبيرة
7	23	يساهم في تطوير العمليّة التعليميّة	4.24	0.88	كبيرة
8	16	يباشر الأعمال حسب الأولويات ووفق جدول زمني	4.22	0.89	كبيرة
9	27	يقوم بحثّ المعلمين لتحسين أدائهم	4.16	0.82	كبيرة
10	14	يتّخذ القرارات دون تردد	4.13	0.91	كبيرة
11	20	يستخدم الطرق العلمية في التفكير	4.10	0.90	كبيرة
12	25	يتابع شؤون المعلمين من سجلّات وتقارير خاصة	4.01	0.96	كبيرة
13	26	يقوم بزيارات صفّية للمعلمين لغرض التقييم والتقويم	3.92	1.01	كبيرة
14	22	يساهم بتلبية حاجات المعلمين في المدرسة	3.88	0.98	كبيرة
15	24	يشرك المعلمين في اتّخاذ القرارات ويتابع تنفيذها	3.87	0.97	كبيرة

يلاحظ من الجدول (10)، أن النتائج الخاصة بدرجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات الفنية وفقراتها قد كانت (كبيرة) من وجهة نظر المعلمين، حيث كان المتوسط الحسابي لأعلى فقرة (4.45)، والمتوسط الحسابي لأقل فقرة (3.87).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات الإنسانية/الاجتماعية وفقراتها من وجهة نظر المعلمين، مع مراعاة ترتيب فقرات المهارات الإنسانية/الاجتماعية تنازليًا لتبيان أوجه سيادة الفقرات، وذلك كما في الجدول (11).

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات الإنسانية/الاجتماعية وفقراتها من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازليًا.

الرتبة	رقم الفقرة	مضمون فقرات المهارات الإنسانية/الاجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	37	يؤكد على العمل بروح الفريق الواحد	4.12	0.89	كبيرة
2	35	يوفر مناخًا تعليميًا وتربويًا في المدرسة	4.08	0.98	كبيرة
3	39	يشجع أولياء الأمور بزيارة أبنائهم في المدرسة	4.07	0.95	كبيرة
4	30	يوفر الدعم الماديّ والمعنويّ للطلبة	3.97	0.91	كبيرة
5	29	يحافظ على علاقات جيّدة مع الجميع	3.90	1.04	كبيرة
6	31	يحافظ على قنوات الاتصال مع الجميع	3.88	0.98	كبيرة
7	28	يشجّع الجميع على إبداء آرائهم	3.77	1.03	كبيرة
8	34	يراعي حاجات المعلمين في توزيع المهام	3.74	1.00	كبيرة
9	36	يستخدم التعزيز بالثواب والعقاب ويتجنّب التهديد	3.73	1.14	كبيرة
10	33	يؤكد على الحريّة الشخصية والفكريّة للمعلمين	3.70	1.08	كبيرة
11	38	يُلبّي الحاجات النفسية والاجتماعية للمعلمين	3.66	1.06	متوسطة
12	32	يساعد المعلمين في حلّ مشاكلهم الخاصّة	3.40	1.10	متوسطة

يلاحظ من الجدول (11)، أن النتائج الخاصة بدرجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر لفقرات المهارات الإنسانية/الاجتماعية قد صُنّفت إلى درجتي ممارسة، وذلك على النحو الآتي:

أ. ضمن درجة ممارسة (كبيرة): كان المتوسط الحسابي لأعلى فقرة (4.12) بانحراف معياري قدره (0.89)، والمتوسط الحسابي لأقل فقرة (3.70) بانحراف معياري قدره (1.06).

ب. ضمن درجة ممارسة (متوسطة): كان المتوسط الحسابي للفقرتين ذوات درجة ممارسة (متوسطة)، (3.66 و 3.40) وانحراف معياري قدره (1.06 و 1.10) على التوالي.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات الإدراكية/التصورية وفقراتها من وجهة نظر المعلمين، مع مراعاة ترتيب فقرات المهارات الإدراكية/التصورية تنازليًا لتبيان أوجه سيادة الفقرات، وذلك كما في الجدول (12).

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات الإدراكية/التصورية وفقراتها من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازليًا.

الرتبة	رقم الفقرة	مضمون فقرات المهارات الإدراكية/التصورية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	43	يمتلك رؤية تربويّة هادفة	4.22	0.98	كبيرة
2	50	لديه رؤية واسعة حول التغييرات ومستجدات الأمور	4.13	0.94	كبيرة
3	48	يدمج بين أهداف المدرسة وبين المنهجيّة والإجراءات المتّبعة فيها	4.11	0.83	كبيرة
4	44	يدرك ويعمل على تهيئة البيئة الداخلية للمدرسة	4.07	0.90	كبيرة
5	47	يستعرض أفكاره بأسلوب منظم	4.05	0.92	كبيرة
6	41	يبدع ويبتكر في عمله	4.05	0.98	كبيرة
7	42	يمتلك مهارة الإقناع لمرؤوسيه وتجنيدهم لأفكاره	4.03	1.00	كبيرة
8	49	يستقطب الأفكار من الآخرين ويستثمرها بما يخدم العمل	4.01	0.95	كبيرة
9	51	يدرك الموقف ويتعامل معه كوحدة متكاملة	4.00	0.96	كبيرة
10	52	يهتمّ بالمصلحة العامّة أكثر من المصلحة الخاصّة	3.95	1.14	كبيرة
11	46	يتّخذ قراراته وفق أسس علمية	3.94	1.01	كبيرة
12	45	يقترح حلولًا عديدة للإشكاليات	3.94	0.93	كبيرة
13	40	يُحدّد المشكلات التي تواجه المعلمين داخل المدرسة	3.78	1.01	كبيرة

يلاحظ من الجدول (12)، أن النتائج الخاصة بدرجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات الإدراكية/التصورية وفقراتها قد كانت (كبيرة) من وجهة نظر المعلمين، حيث كان المتوسط الحسابي لأعلى فقرة (4.22)، والمتوسط الحسابي لأقل فقرة (3.78).

ثانيًا. للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي نصّ على: "هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الرتبة العلمية، الخبرة في التعليم بالمدارس، أعمل في مدرسة يديرها/تديرها)؟"، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية (ككل) من وجهة نظر المعلمين وفقًا لمتغيرات الدراسة، وذلك كما في الجدول (13).

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية (ككل) من وجهة نظر المعلمين وفقًا لمتغيرات الدراسة.

متغيرات الدراسة	مستويات المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	61	4.113	0.72
	أنثى	169	4.046	0.71
الرتبة العلمية	بكالوريوس	190	4.095	0.71
	ماجستير	40	3.914	0.69
الخبرة في التعليم بالمدارس	أقل من 5 سنوات	33	4.150	0.68
	من 5 إلى أقل 10 سنوات	56	3.975	0.74
	من 10 سنوات فأكثر	141	4.079	0.71
أعمل في مدرسة يديرها/تديرها	مدير	105	4.063	0.75
	مديرة	125	4.064	0.69

يلاحظ من الجدول (13)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية (ككل) من وجهة نظر المعلمين ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة. وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية سالفة الذكر، تم إجراء تحليل التباين الرباعي (بدون تفاعل) 4-way ANOVA without Interaction لدرجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية (ككل) من وجهة نظر المعلمين وفقًا لمتغيرات الدراسة، وذلك كما في الجدول (14).

الجدول (14)

نتائج تحليل التباين الرباعي لدرجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية (ككل) من وجهة نظر المعلمين وفقًا لمتغيرات الدراسة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
جنس المعلم	0.318	1	0.318	0.624	0.430
الرتبة العلمية	1.116	1	1.116	2.189	0.140
الخبرة	0.621	2	0.310	0.609	0.545
أعمل في مدرسة يديرها/تديرها	0.001	1	0.001	0.001	0.972
الخطأ	114.187	224	0.510		
الكلي	116.228	229			

يتبيّن من الجدول (14)، عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية (ككل) من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الدراسة (جنس المعلم، الرتبة العلمية، الخبرة، أعمل في مدرسة يديرها/تديرها).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية (الذاتية، الفنية، الإنسانية/الاجتماعية، الإدراكية/التصورية) من وجهة نظر المعلمين وفقًا لمتغيرات الدراسة، وذلك في الجدول (15).

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية (الذاتية، الفنية، الإنسانية/الاجتماعية، الإدراكية/التصورية) من وجهة نظر المعلمين وفقًا لمتغيرات الدراسة.

متغيرات الدراسة	مستويات المتغيرات	الإحصائي	مهارات ذاتية	مهارات فنية	مهارات إنسانية /اجتماعية	مهارات إدراكية /تصورية
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	4.240	4.210	3.947	4.038
		الانحراف المعياري	0.65	0.69	0.79	0.85
	أنثى	المتوسط الحسابي	4.178	4.168	3.794	4.016
		الانحراف المعياري	0.71	0.65	0.84	0.81
الرتبة العلمية	بكالوريوس	المتوسط الحسابي	4.224	4.210	3.858	4.064
		الانحراف المعياري	0.70	0.66	0.84	0.82
	ماجستير	المتوسط الحسابي	4.054	4.032	3.725	3.823
		الانحراف المعياري	0.70	0.64	0.78	0.83
الخبرة في التعليم بالمدارس	أقل من 5 سنوات	المتوسط الحسابي	4.316	4.238	3.957	4.075
		الانحراف المعياري	0.64	0.65	0.80	0.76
	من 5 إلى أقل 10 سنوات	المتوسط الحسابي	4.101	4.099	3.743	3.930
		الانحراف المعياري	0.67	0.69	0.84	0.93
	من 10 سنوات فأكثر	المتوسط الحسابي	4.203	4.197	3.843	4.046
		الانحراف المعياري	0.72	0.65	0.83	0.79
أعمل في مدرسة يديرها/تديرها	مدير	المتوسط الحسابي	4.175	4.154	3.885	4.018
		الانحراف المعياري	0.75	0.70	0.85	0.85
	مديرة	المتوسط الحسابي	4.210	4.199	3.793	4.025
		الانحراف المعياري	0.66	0.63	0.81	0.80

يلاحظ من الجدول (15)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية (الذاتية، الفنية،

الإنسانية/الاجتماعية، الإدراكية/التصورية) من وجهة نظر المعلمين ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة؛ وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية سالفة الذكر، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية (الذاتية، الفنية، الإنسانية/الاجتماعية، الإدراكية/التصورية) من وجهة نظر المعلمين متبوعة بإجراء اختبار Bartlett للكروية وفقًا لمتغيرات الدراسة لتحديد أنسب تحليل تباين رباعي (تحليل تباين رباعي متعدد، أم تحليل تباين رباعي) يتوجب استخدامه، وذلك كما في الجدول (16).

الجدول (16)

نتائج اختبار Bartlett للكروية لدرجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية (الذاتية، الفنية، الإنسانية/الاجتماعية، الإدراكية/التصورية) من وجهة نظر المعلمين وفقًا لمتغيرات الدراسة.

العلاقة الارتباطية وفقًا لمتغيرات الدراسة	مهارات ذاتية	مهارات فنية	مهارات إنسانية /اجتماعية
مهارات فنية	0.86		
مهارات إنسانية/اجتماعية	0.89	0.86	
مهارات ادراكية/تصورية	0.87	0.89	0.90
اختبار Bartlett للكروية			
نسبة الأرجحية	كا^2 التقريبية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
0.000	1147.334	9	0.000

يتبيّن من الجدول (16)، وجود علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية (الذاتية، الفنية، الإنسانية/الاجتماعية، الإدراكية/التصورية) من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الدراسة، مما استوجب استخدام تحليل التباين الرباعي المتعدد (بدون تفاعل) لدرجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية (الذاتية، الفنية، الإنسانية/الاجتماعية، الإدراكية/التصورية) من وجهة نظر المعلمين مجتمعة وفقًا لمتغيرات الدراسة، وذلك كما في الجدول (17).

الجدول (17)

نتائج تحليل التباين الرباعي المتعدد لدرجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية (الذاتية، الفنية، الإنسانية/الاجتماعية، الإدراكية/التصورية) مجتمعة من وجهة نظر المعلمين وفقًا لمتغيرات الدراسة.

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعددة	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة الحرية الخطا	الدلالة الإحصائية
جنس المعلم	Hotelling's Trace	0.022	1.217	4	221	0.305
الرتبة العلمية	Hotelling's Trace	0.020	1.096	4	221	0.360
الخبرة	Wilks' Lambda	0.979	0.580	8	442	0.794
أعمل في مدرسة يديرها/تديرها	Hotelling's Trace	0.036	1.968	4	221	0.100

يتبيّن من الجدول (17)، عدم وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 لكلٍّ من متغيرات الدراسة (جنس المعلم، الرتبة العلمية، الخبرة في التعليم بالمدارس، أعمل في مدرسة يديرها/تديرها) في درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية (الذاتية، الفنية، الإنسانية/الاجتماعية، الإدراكية/التصورية) مجتمعة من وجهة نظر المعلمين.

ثالثًا. للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث الذي نصّ على: "ما درجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر لبعض الرؤى المستقبلية من وجهة نظر المعلمين؟"، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر لبعض الرؤى المستقبلية من وجهة نظر المعلمين، مع مراعاة ترتيب المجالات تنازليًا لتبيان أولوية تطبيق المجالين، وذلك كما في الجدول (18).

الجدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر لبعض الرؤى المستقبلية (ككل) ومجاليها من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازليًا.

الرتبة	رقم المجال	مقياس الرؤى المستقبلية ومجالاته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	2	الثقافة التنظيمية	3.93	0.79	كبيرة
2	1	المنظمة المتعلمة	3.89	0.72	كبيرة
		الكلي للمقياس	**3.91**	**0.73**	**كبيرة**

يلاحظ من الجدول (18)، أن درجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر لبعض الرؤى المستقبلية (ككل) ومجاليها من وجهة نظر المعلمين قد كانت (كبيرة) وفقًا للمعيار المذكور في الفصل الثالث، حيث جاء مجال الثقافة التنظيمية في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي قدره (3.93)، ومجال المنظمة المتعلمة في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي قدره (3.89).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر لمجال الرؤى المستقبلية (المنظمة المتعلمة) وفقراته من وجهة نظر المعلمين، مع مراعاة ترتيب فقرات مجال المنظمة المتعلمة تنازليًا لتبيان أوجه سيادة الفقرات، وذلك كما في الجدول (19).

الجدول (19)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر لمجال الرؤى المستقبلية (المنظمة المتعلمة) وفقراته من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازليًا.

الرتبة	رقم الفقرة	مضمون فقرات مجال المنظمة المتعلمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	7	تسعى مدرستي دائمًا إلى تطوير الأداء الحالي	4.16	0.87	كبيرة
2	5	ينتهز مدير المدرسة الفرص لغرض التعلّم	4.10	0.88	كبيرة
3	4	يؤكد مدير المدرسة على تناسق الأنشطة والأعمال مع قيمها	4.08	0.84	كبيرة
4	14	ينتهز الأفراد في المدرسة الفرص لغرض التعلّم	3.96	0.80	كبيرة
5	2	تتوفّر المعلومات في المدرسة للجميع لغرض التعلم	3.94	0.87	كبيرة
6	3	يعتمد الأفراد في المدرسة على التفكير من منظور شامل	3.93	0.93	كبيرة
7	18	تشارك المدرسة المجتمع المحلي لتحقيق غايات مشتركة ومتبادلة	3.93	0.85	كبيرة
8	12	يدعم الأفراد في المدرسة بعضهم بتبادل الخبرات	3.90	0.91	كبيرة
9	17	تعمل المدرسة بناءً على توصيات فرق العمل فيها	3.87	0.89	كبيرة
10	11	تُقيِّمُ الكوادر في المدرسة النتائجَ اعتمادًا على مدى استغلال الوقت والموارد	3.87	0.88	كبيرة
11	6	يُعتبر مدير المدرسة المرشد والمدرب للعاملين	3.86	1.02	كبيرة
12	9	تُوفّر المدرسة للجميع المصادر المختلفة في عمليّة التعلم	3.86	0.97	كبيرة
13	13	يُكَيِّف الأفراد في المدرسة أهدافهم حسب الظروف	3.85	0.81	كبيرة
14	10	يُهَيِّأ لأفراد مدرستي الحريّة بطرح آرائهم ومبادراتهم	3.78	1.00	كبيرة
15	15	تتحلى المدرسة بقوّة الثقة بين أفرادها	3.77	0.98	كبيرة
16	8	يُكافأ الجميع في المدرسة على التعلم	3.76	1.04	كبيرة
17	1	يشارك أفراد المدرسة في إبداء آرائهم في حلّ المشكلات	3.74	0.93	كبيرة
18	16	يشارك الجميع في تبادل التغذية الراجعة بصراحة	3.69	0.94	كبيرة

يلاحظ من الجدول (19)، أن النتائج الخاصة بدرجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر لمجال الرؤى المستقبلية (المنظمة المتعلمة) وفقراته قد كانت (كبيرة) من وجهة نظر المعلمين، حيث كان المتوسط الحسابي لأعلى فقرة (4.16) بانحراف معياري قدره (0.87)، والمتوسط الحسابي لأقل فقرة (3.69) بانحراف معياري قدره (0.94).

كذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر لمجال الرؤى المستقبلية (الثقافة التنظيمية) وفقراته من وجهة نظر المعلمين، مع مراعاة ترتيب فقرات مجال الثقافة التنظيمية تنازليًا لتبيان أوجه سيادة الفقرات، وذلك كما في الجدول (20).

الجدول (20)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر لمجال الرؤى المستقبلية (الثقافة التنظيمية) وفقراته من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازليًا.

الرتبة	رقم الفقرة	مضمون فقرات مجال الثقافة التنظيمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	25	يهتم مدير المدرسة بتوضيح القواعد والإجراءات والأوامر	4.13	0.86	كبيرة
2	34	يبدي المعلمون الاحترام والتقدير لزملائهم	4.07	0.85	كبيرة
3	20	يؤمن مدير المدرسة بأن الثقافة نظام متغيّر يستجيب للتغييرات	4.07	0.87	كبيرة
4	33	يؤمن المدير أنَّ الثقافة تؤثر على درجة التزام المعلمين بالمدرسة	4.05	0.84	كبيرة
5	32	يؤكد مدير المدرسة على تنمية القوّة الدافعة لتحقيق الأهداف بتميز	4.03	0.88	كبيرة
6	30	يسعى مدير المدرسة أن تكون قنوات الاتّصال مُهيّأة وفعّالة	4.01	0.93	كبيرة
7	19	تتّفق قِيَمُ مدير المدرسة مع القيم السائدة بالمدرسة	4.00	0.96	كبيرة
8	29	يدرك مدير المدرسة ضرورة انتهاز الفرص لتحقيق الأهداف بتميز	3.96	0.88	كبيرة
9	31	يعطي المدير المعلمين المتقنين لعملهم مزيدًا من التقدير	3.92	1.07	كبيرة
10	22	يهتمُّ المدير بأن يسود بين الزملاء الاعتقاد أنَّ تقويم العمل يَصُبُّ في صالحهم	3.92	0.97	كبيرة
11	26	يهتم مدير المدرسة بخلق روح المنافسة لزيادة الأداء	3.90	0.93	كبيرة
12	24	يعدل مدير المدرسة في تطبيق الأسس والإجراءات	3.90	0.96	كبيرة
13	23	يهتمُّ المدير بتقييم الأداء دون الأخذ بالاعتبارات الشخصيّة	3.85	1.06	كبيرة
14	28	يمنح مدير المدرسة الأفراد الفرصة العادلة لسماع شكاواهم	3.83	1.03	كبيرة
15	27	يتمُّ اختيار المعلمين وترقيتهم بناءً على الخبرة والكفاءة	3.68	1.16	كبيرة
16	21	يَشعر المعلمون أنهم يُعاملون بشكل عادل	3.54	1.14	متوسطة

يلاحظ من الجدول (20)، أن النتائج الخاصة بدرجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر لفقرات مجال الرؤى المستقبلية (الثقافة التنظيمية) من وجهة نظر المعلمين قد صُنِّفت إلى درجتي تطبيق، وذلك على النحو الآتي:

أ. ضمن درجة تطبيق (كبيرة): كان المتوسط الحسابي لأعلى فقرة والذي نصّت على "يهتم مدير المدرسة بتوضيح القواعد والإجراءات والأوامر"، مقداره (4.13) ، وانحرافه المعياري (0.86)، والمتوسط الحسابي لأقل فقرة والذي نصّت على "يتمُّ اختيار المعلمين وترقيتهم بناءً على الخبرة والكفاءة"، كان (3.68) بانحراف معياري قدره (1.16).

ب. ضمن درجة ممارسة (متوسطة): كان المتوسط الحسابي للفقرة والذي نصّت على "يَشعر المعلّمون أنهم يُعاملون بشكل عادل"، ضمن درجة ممارسة (متوسطة) وهو (3.54) بانحراف معياري قدره (1.14).

رابعًا. للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع الذي نصَّ على: "هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر لبعض الرؤى المستقبلية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الرتبة العلمية، الخبرة في التعليم بالمدارس، أعمل في مدرسة يديرها/تديرها)؟"، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر لبعض الرؤى المستقبلية (ككل) من وجهة نظر المعلمين وفقًا لمتغيرات الدراسة، وذلك كما في الجدول (21).

الجدول (21)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر لبعض الرؤى المستقبلية (ككل) من وجهة نظر المعلمين وفقًا لمتغيرات الدراسة.

متغيرات الدراسة	مستويات المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	61	4.010	0.74
	أنثى	169	3.872	0.73
الرتبة العلمية	بكالوريوس	190	3.943	0.74
	ماجستير	40	3.743	0.68
الخبرة في التعليم بالمدارس	أقل من 5 سنوات	33	3.915	0.72
	من 5 إلى أقل 10 سنوات	56	3.888	0.76
	من 10 سنوات فأكثر	141	3.915	0.73
أعمل في مدرسة يديرها/تديرها	مدير	105	3.910	0.76
	مديرة	125	3.908	0.72

يلاحظ من الجدول (21)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر لبعض الرؤى المستقبلية (ككل) من وجهة نظر المعلمين ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة؛ وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية سالفة الذكر؛ تم إجراء تحليل التباين الرباعي (بدون تفاعل) 4-way ANOVA without Interaction لدرجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر لبعض الرؤى المستقبلية (ككل) من وجهة نظر المعلمين وفقًا لمتغيرات الدراسة، وذلك كما في الجدول (22).

الجدول (22)

نتائج تحليل التباين الرباعي لدرجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية (ككل) من وجهة نظر المعلمين وفقًا لمتغيرات الدراسة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
جنس المعلم	1.120	1	1.120	2.071	0.152
الرتبة العلمية	1.590	1	1.590	2.941	0.088
الخبرة	0.008	2	0.004	0.007	0.993
أعمل في مدرسة يديرها/تديرها	0.012	1	0.012	0.023	0.880
الخطأ	121.115	224	0.541		
الكلي	123.592	229			

يتبيّن من الجدول (22)، عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر لبعض الرؤى المستقبلية (ككل) من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الرتبة العلمية، الخبرة، أعمل في مدرسة يديرها/تديرها).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر لبعض الرؤى المستقبلية (المنظمة المتعلمة، الثقافة التنظيمية) من وجهة نظر المعلمين وفقًا لمتغيرات الدراسة، وذلك كما في الجدول (23).

الجدول (23)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر لبعض الرؤى المستقبلية (المنظمة المتعلمة، الثقافة التنظيمية) من وجهة نظر المعلمين وفقًا لمتغيرات الدراسة.

متغيرات الدراسة	مستويات المتغيرات	المنظمة المتعلمة		الثقافة التنظيمية	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	4.021	0.69	3.997	0.82
	انثى	3.844	0.73	3.904	0.77
الرتبة العلمية	بكالوريوس	3.924	0.73	3.965	0.79
	ماجستير	3.731	0.64	3.756	0.76
الخبرة في التعليم بالمدارس	أقل من 5 سنوات	3.891	0.67	3.943	0.80
	من 5 إلى أقل 10 سنوات	3.864	0.75	3.914	0.81
	من 10 سنوات فأكثر	3.901	0.72	3.931	0.78
أعمل في مدرسة يديرها/تديرها	مدير	3.904	0.74	3.915	0.82
	مديرة	3.879	0.71	3.940	0.76

يلاحظ من الجدول (23)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر لبعض الرؤى المستقبلية (المنظمة المتعلمة، الثقافة التنظيمية) من وجهة نظر المعلمين ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة؛ وفي ضوء قوة العلاقة الارتباطية البالغة قيمتها (0.92) بين مجالي الرؤى المستقبلية، فقد تم إجراء تحليل التباين الرباعي المتعدد لدرجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر لبعض

الرؤى المستقبلية (المنظمة المتعلمة، الثقافة التنظيمية) من وجهة نظر المعلمين مجتمعة وفقًا لمتغيرات الدراسة، وذلك كما في الجدول (24).

الجدول (24)

نتائج تحليل التباين الرباعي المتعدد لدرجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر لبعض الرؤى المستقبلية (المنظمة المتعلمة، الثقافة التنظيمية) من وجهة نظر المعلمين مجتمعة وفقًا لمتغيرات الدراسة.

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعددة	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة الحرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
جنس المعلم	Hotelling's Trace	0.026	2.889	2	223	0.058
الرتبة العلمية	Hotelling's Trace	0.014	1.507	2	223	0.224
الخبرة	Wilks' Lambda	1.000	0.023	4	446	0.999
أعمل في مدرسة يديرها/تديرها	Hotelling's Trace	0.004	0.446	2	223	0.641

يتبيّن من الجدول (24)، عدم وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 لكلٍّ من متغيرات الدراسة (الجنس، الرتبة العلمية، الخبرة في التعليم بالمدارس، أعمل في مدرسة يديرها/تديرها) في درجة تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر لبعض الرؤى المستقبلية (المنظمة المتعلمة، الثقافة التنظيمية) من وجهة نظر المعلمين مجتمعة.

خامسًا. للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس الذي نصّ على: "هل هناك علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية من جهة وبين درجة تطبيقهم للرؤى المستقبلية من جهة أخرى من وجهة نظر المعلمين؟"؛ فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الابتدائية للمهارات القيادية (ككل) ومجالاتها من جهة، وبين درجة تطبيقهم للرؤى المستقبلية (ككل) ومجاليها من جهة أخرى من وجهة نظر المعلمين، وذلك كما في الجدول (25).

الجدول (25)

قيم معاملات الارتباط بين درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية (ككل) ومجالاتها من جهة وبين درجة تطبيقهم للرؤى المستقبلية (ككل) ومجاليها من جهة أخرى من وجهة نظر المعلمين.

العلاقة الارتباطية	المنظمة المتعلمة	الثقافة التنظيمية	الرؤى المستقبلية
المهارات الذاتية	0.83	0.81	0.83
المهارات الفنية	0.85	0.83	0.86
المهارات الإنسانية/الاجتماعية	0.85	0.85	0.87
المهارات الإدراكية/التصورية	0.89	0.90	0.91
الكلي للمقياس	0.90	0.89	0.91

يلاحظ من الجدول (25)، أن كافة العلاقات بين درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية (ككل) ومجالاتها من جهة وبين درجة تطبيقهم للرؤى المستقبلية (ككل) ومجاليها من جهة أخرى من وجهة نظر المعلمين قد كانت طردية (موجبة) الاتجاه، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$، في حين صُنِّفت قوة العلاقات وفقًا لمعيار (Hinkle & Wiersma & Jurs, 1988) على أنها:

أ. علاقات ارتباطية (كبيرة جدًا): حيث يبلغ عددها أربع علاقات ارتباطية بين كلٍّ من:

1) درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية (ككل) من جهة وبين درجة تطبيقهم للرؤى المستقبلية (ككل) ومجال (المنظمة المتعلمة) من جهة أخرى.

2) درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات الإدراكية/التصورية من جهة وبين درجة تطبيقهم للرؤى المستقبلية (ككل) ومجال (الثقافة التنظيمية) من جهة أخرى.

ب. علاقات ارتباطية (كبيرة): حيث يبلغ عددها (11) علاقة ارتباطية بين كلٍّ من:

1) درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية (ككل) من جهة وبين درجة تطبيقهم لمجال الرؤى المستقبلية (الثقافة التنظيمية) من جهة أخرى.

2) درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية (الذاتية، الفنية، الإنسانية/الاجتماعية) من جهة وبين درجة تطبيقهم للرؤى المستقبلية (ككل) ومجاليها (المنظمة المتعلمة، الثقافة التنظيمية) من جهة أخرى.

3) درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية (الإدراكية/التصورية) من جهة وبين درجة تطبيقهم لمجال الرؤى المستقبلية (المنظمة المتعلمة) من جهة أخرى.

سادسًا. للإجابة عن سؤال الدراسة السادس الذي نصّ على: "ما هي التصورات والمقترحات لتطوير المهارات القيادية لمديري المدارس من وجهة نظر المفتشين التربويين من أجل تطبيق الرؤى المستقبلية؟"؛ فقد كانت نتائج تحليل المحتوى للمقابلة المُجراة مع المفتشين التربويين على النحو الآتي:

أ. بالنسبة لسؤال المقابلة الأوّل الذي نصّ على: **"ما هي تصوراتك كمفتش تربوي لدرجة ممارسة مدراء المدارس للمهارات القيادية؟"**؛ للإجابة عن سؤال المقابلة الأوّل؛ فقد تم تحليله حسب خطوات التحليل في البحث النوعي، وذلك عن طريق تحليل محتوى الأفكار الواردة في المقابلات كفئة لتحليل المحتوى باستخدام نص سؤال المقابلة كوحدة لتحليل المحتوى، ثم رصد التكرارات والنسب المئوية الخاصة بكل فكرة مندرجة تحت السؤال، مع مراعاة ترتيب الأفكار ترتيبًا تنازليًا وفقًا للنسب المئوية الخاصة بها، وذلك كما هو مبين في الجدول (26).

الجدول (26)

التكرارات والنسب المئوية لتصورات المفتشين التربويين لدرجة ممارسة مدراء المدارس للمهارات القيادية مرتبة تنازليًا وفقًا للنسب المئوية

الرتبة	ما هي تصوراتك لدرجة ممارسة مدراء المدارس للمهارات القيادية؟	التكرار	النسبة المئوية	الدرجة
1	عالية	6	85.7	مرتفعة
2	دون المتوسطة (قليلة)	3	42.9	متوسطة
3	ممارسة النساء بدرجة عالية	3	42.9	متوسطة
4	عالية جدا	2	28.6	متدنية
5	متوسطة	1	14.3	متدنية
6	لا يوجد ممارسة	1	14.3	متدنية
	الكلي	16	38.1	متوسطة

يلاحظ من الجدول (26)، إجماع أغلب المقابلين من المشرفين التربويين على أن المديرين يمارسون المهارات القيادية بدرجة عالية، حيث أخبر (ص.ص) أن أغلبية المديرين يمارسون المهارات القيادية بنسبة عالية، في حين ذكر أحد المقابلين (ن.ب) أن 30% من المديرين يمارسون المهارات القيادية بدرجة عالية. ويرر أحد المقابلين (م.ز) أن السبب في هذا الأداء العالي هو أن هناك معايير صارمة وشديدة تتبع في عملية اختيار المديرين.

ب. بالنسبة لسؤال المقابلة الثاني الذي نصّ على: **"ما هي مقترحاتك كمفتش تربوي لتطوير وتحسين المهارات القيادية لدى مدراء المدارس؟"**؛ للإجابة عن سؤال المقابلة الثاني؛ فقد تم تحليله حسب خطوات التحليل في البحث النوعي، وذلك عن طريق تحليل محتوى الأفكار الواردة في المقابلات كفئة لتحليل المحتوى باستخدام نص سؤال المقابلة كوحدة لتحليل المحتوى، ثم رصد التكرارات والنسب المئوية الخاصة بكل فكرة مندرجة تحت السؤال، مع مراعاة ترتيب الأفكار ترتيبًا تنازليًا وفقًا للنسب المئوية الخاصة بها، وذلك كما هو مبين في الجدول (27).

الجدول (27)

التكرارات والنسب المئوية لمقترحات المفتشين التربويين لتطوير وتحسين المهارات القيادية لدى مدراء المدارس مرتبة تنازليًا وفقًا للنسب المئوية

الرتبة	ما هي المقترحات لتطوير وتحسين المهارات القيادية لدى مدراء المدارس؟	التكرار	النسبة المئوية	الدرجة
1	زيادة وعي المديرين من خلال البحوث والدراسات المتعلقة بالقيادة، وبمساعدة المفتشين والمستشارين	7	100.0%	مرتفعة
2	عمل ورشات عمل وبرامج تأهيل	6	85.7%	مرتفعة
3	نموذج المحاكاة والتدريب من خلال مرافقة الزميل.	6	85.7%	مرتفعة
4	تقويم سلوكيات المدير قبل التثبيت.	5	71.4%	مرتفعة
5	زيادة مهارات المديرين في التواصل مع الزملاء وطرق بناء العلاقات	4	57.1%	متوسطة
6	إتاحة مجال للعمل بحرية	4	57.1%	متوسطة
7	الجودة العالية في اختيار المديرين.	3	42.9%	متوسطة
8	تأهيل المديرين باستخدام التكنولوجيا	3	42.9%	متوسطة
	الكلي	38	67.9	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (27)، أنَّ المُقابلين من المشرفين التربويين قد أبدوا مقترحات متعددة للعمل على رفع المهارات القيادية لدى المديرين، وقد أجمع المقابلون جميعًا باستثناء واحد منهم، على أهمية استخدام نموذج المحاكاة، بحيث يرافق المدير الجديد مديرًا سابقًا؛ ليتعلم من طريقة إدارته. كما أكدوا جميعًا دون استثناء أن لا بد للعمل على رفع مهنية المديرين وتمكنهم من المهارات القيادية، وأن يخضع المديرون لدورات تدريبية وورش عمل تساعدهم في عملهم القادم. وكان من الآليات المقترحة أن يزيد الوعي الثقافي للمديرين وزيادة اطلاعهم على الأبحاث العلمية وأوراق العمل، واستقبال استشارات من المفتشين والمستشارين. وأشار ثلاثة مفتشين تربويين إلى أن من الضروري أن يتقن المديرون استخدام الحاسوب والأدوات التكنولوجية الحديثة. كما أشار ثلاثة آخرون إلى ضرورة إيجاد معايير دقيقة لعملية اختيار المديرين، ومراقبة أدائهم خلال عملية الإدارة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

في هذا الفصل تم مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة، كما وتم ذكر التوصيات الخاصة بنتائجها، حيث راعى الباحث مناقشة النتائج وفق ترتيب أسئلة الدراسة في الفصل السابق، وذلك على النحو التالي:

أولًا: مناقشة نتائج سؤال الدراسة الأول والذي نصّ على: "ما درجة ممارسة مديري المدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين؟".

لقد كشفت النتائج المتعلقة في هذا السؤال، أن درجة ممارسة مديري المدارس المرحلة الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية (ككل) من وجهة نظر المعلمين كانت (كبيرة)، ويمكن تفسير ذلك وحسب رأي الباحث أنه وفي ظل أن المدارس العربية تابعة وخاضعة لجهاز التربية والتعليم العام في الدولة، ومع تشديد الوزارة على كفاءة الأداء وتحقيق الجودة في المدارس، فعلى أثر ذلك يرى الباحث أن مدراء المدارس الابتدائية يسعون للتحلي بالمزايا والخصائص والصفات المميزة والمهارات القيادية بمجالاتها، كما ويسعون إلى امتلاك الكفايات العلمية والخبرات الفنية التي تنسجم مع المعايير الشخصية والمهنية والتي تأهلهم لاعتلاء مناصبهم كقادة تربويين في المدارس، ولولا ذلك لما أوعزت الإدارة التعليمية ووزارة التربية والتعليم بتعيين وتثبيت هؤلاء المدراء في المدارس.

وتتفق هذه النتائج مع نتيجة الدراسات (أبو زعيتر، 2009)، و (شاهين، 2011)، و(محمد، 2007)، و(الريمي، 2005)، والتي أشارت إلى وجود درجة توافر عالية للمهارات الذاتية، والفنية، والإنسانية، والفكرية، والإدارية لدى مدراء المدارس الثانوية والقيادات التربوية الأخرى، علمًا أنها

اختلفت في ترتيب تلك المهارات. وقد اختلفت النتائج المتعلقة في هذا السؤال مع نتائج الدراسات (الأغا، 2008)، و (الفلاحي، 2007)، و (محمد، 2005)، و (الزهراني، 1999)، والتي أشارت إلى وجود درجة ممارسة متوسطة للمهارات القيادية المختلفة لدى مدراء المدارس الثانوية والريفية، ومديري أقسام المديرية العامة للتربية، ولدى مسئولين في شركات خاصة.

ولعل ما يؤكد ما ذهب إليه الباحث من تحليل لنتائج السؤال الأول، ما خلصت إليه نتائج سؤال المقابلة المتعلق بتصورات المفتشين التربويين لدرجة ممارسة مدراء المدارس للمهارات القيادية، حيث أجمع أغلب المقابلين من المشرفين التربويين على أن المديرين يمارسون المهارات القيادية بدرجة عالية، حيث أخبر (ص.ص) أن أغلبية المديرين يمارسون المهارات القيادية بنسبة عالية، في حين ذكر أحد المقابلين (ن.ب) أن 30% من المديرين يمارسون المهارات القيادية بدرجة عالية. ويرر أحد المقابلين (م.ز) أن السبب في هذا الأداء العالي هو أن هناك معايير صارمة وشديدة تتبع في عملية اختيار المديرين والتي تساهم بحد ذاتها تنسيب المديرين الذين تتوافر لديهم مهارات قيادية عالية. في حين ربط (ص.ط) ممارسة مديري المدارس للمهارات القيادية بنسب عالية، كمؤشر جيد لعملية القيادة السليمة.

وكذلك لعل ما يؤكد ما ذهب إليه الباحث من تحليل لنتائج سؤال الدراسة الأول؛ ما خلصت إليه نتائج سؤال المقابلة المتعلق بمقترحات المفتشين التربويين لتطوير وتحسين المهارات القيادية لدى مدراء المدارس في ضوء الرؤى المستقبلية. وإن كان هنالك تناقض ظاهري بين نتائج سؤال الدراسة الأول وبين نتائج سؤال المقابلة الفرعي الثاني؛ حيث أبدى المُقابلين من المشرفين التربويين مقترحات متعددة للعمل على رفع المهارات القيادية لدى المديرين ليس من باب أن المهارات القيادية لدى مدراء المدارس متدنية وإنما من باب الحرص على الكمال فيها، ذلك أن المقابلين جميعًا أجمعوا باستثناء

واحد منهم، على أهمية استخدام نموذج المحاكاة، بحيث يرافق المدير الجديد مديرًا سابقًا؛ ليتعلم من طريقة إدارته. كما أكدوا جميعا دون استثناء أن لا بد للعمل على رفع مهنية المديرين وتمكنهم من المهارات القيادية، وأن يخضع المديرون لدورات تدريبية وورش عمل تساعدهم في عملهم القادم. وكان من الآليات المقترحة أن يزيد الوعي الثقافي للمديرين وزيادة اطلاعهم على الأبحاث العلمية وأوراق العمل، واستقبال استشارات من المفتشين والمستشارين. وأشار ثلاثة مفتشين تربويين إلى أن من الضروري أن يتقن المديرون استخدام الحاسوب والأدوات التكنولوجية الحديثة. كما أشار ثلاثة آخرون إلى ضرورة إيجاد معايير دقيقة لعملية اختيار المديرين، ومراقبة أدائهم خلال عملية الإدارة.

وبالنظر إلى مجالات المهارات القيادية في مقياس الدراسة، يتبيّن أن مجال المهارات الذاتية جاء في المرتبة الأولى من حيث الترتيب وحصل على درجة استجابة كبيرة. ويرى الباحث أهمية ذلك في تكامل شخصية المدراء كقادة في مدارسهم، ويعزى ذلك حسب رأي الباحث إلى امتلاك مدراء المدارس الابتدائية للقدرات الجسمية والنفسية والعقلية، والسمات الشخصية والطلاقة اللفظية، والابتكار وضبط النفس، وتحمل المسؤولية الموكلة إليهم، كما ويقدرون العمل التعاوني وضمن فريق واحد، ويشجعون تقبل الآراء الأخرى بأسلوب الحوار والنقد. ويدعم هذه النتيجة ما ذكره أبو زعيتر (2009) حيث تعتمد السمات العقلية بالذكاء الذي يعتبر من أهم القدرات العقلية اللازمة للإدارة، حتى يتمكن مدير المدرسة من أداء المهام الإدارية المنوطة به بنجاح.

ويأتي مجال المهارات الفنية في المرتبة الثانية من حيث الترتيب وبدرجة متقاربة من المهارات الذاتية، وحصل أيضًا على درجة استجابة كبيرة. ويرى الباحث ذلك نسبةً لمهارات تفويض السلطة والصلاحيات التي يعتمدها مدراء المدارس في عملهم، ومتابعة الأنشطة والفعاليات والزيارات الصفية وتحسين أداء المعلمين، وتشجيع استخدام التكنولوجيا في التدريس. ويدعم هذه النتيجة ما

جاء في شاهين (2011)، حيث ذكرت أن مدراء المدارس يتحلون بمهارات فنية عالية كونها تساهم وبشكل فعّال لتحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين، وكذلك لشعور مدير المدرسة بالمسؤولية اتجاه المدرسة والمعلمين والطلبة وحرصه على مستقبلهم ككل.

وفيما يتعلق بمجال المهارات الإدراكية التصورية، فقد جاءت بالمرتبة الثالثة وحصل أيضًا على درجة استجابة كبيرة. ويعزي ذلك الباحث إلى قدرة المدراء على الإبداع والابتكار الدائم في عملهم، وإدراكهم الشديد للبيئة الداخلية للمدرسة، وامتلاكهم رؤية تربوية واضحة وسعيهم الدؤوب لتحقيقها. كما ولديهم الرؤية الواسعة حول التغييرات أو الإشكاليات التي قد تطرأ على الخطة فيجندوا العديد من الحلول قبل تفاقمها. ولعل ما يفسر ما جاء به الباحث من تعليل، ما جاء في المقابلة من أحد المفتشين (ن،ب) في قوله: *"إن تطبيق الخطة السنوية بكاملها من قبل الأفراد في المدرسة، تعود وبشكل كبير لمدير المدرسة الابتدائية الذي يتسم بمهارات إدراكية تصورية. وذلك لفهمه العميق للخطة وتحليلها وعرضها أمام المعلمين ومن ثم تطبيقها بأعلى درجات الإتقان".*

وحصل مجال المهارات الإنسانية الاجتماعية على درجة استجابة كبيرة وجاء في المرتبة الرابعة من حيث الترتيب. ويعلل الباحث هذه النتائج، إلى كون المدرسة مؤسسة تربوية تحتضن جميع الكوادر البشرية والتي تعد الرأسمال الأكثر أهمية في سلم الموارد. كما ويعتبر العمل التعاوني والجماعي أساسًا لتوفير المناخ التعليمي والتربوي داخل أسوار المدرسة. ولعل ما يدعم هذا التحليل، ما جاء في دراسة محمد (2007) ودراسة شاهين (2011) حيث أشاروا لمدى اهتمام مدير المدرسة بتلبية الحاجات النفسية والاجتماعية للمعلمين والأفراد، ومساعدتهم في تخطي مشاكلهم المهنية والشخصية.

ثانيًا: مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني والذي نصّ على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لمتوسطات تقديرات معلمي المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر لدرجة ممارسة مديريهم للمهارات القيادية وفقًا للمتغيرات (الجنس، الرتبة العلمية، الخبرة، أعمل في مدرسة يديرها/تديرها)؟"

أشارت نتائج السؤال السابق إلى عدم وجود فروق بين المتوسطات الحسابية الخاصة بتقديرات معلمي المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر لدرجة ممارسة مديريهم للمهارات القيادية وفقا للمتغيرات (الجنس، الرتبة العلمية، الخبرة، أعمل في مدرسة يديرها/تديرها). ويرى الباحث تفسير ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات وبغض النظر عن جنسهم ورتبتهم العلمية وخبراتهم التعليمية، يعيشون في ظروف متشابهة، وفي بيئة إدارية وتربوية واحدة، وتتاح لهم الفرص نفسها في الدراسة والتأهيل والتدريب والنمو المهني، ويتلقون الارشادات والتغذية الراجعة من قبل المدراء والمرشدين على نحو مشابه.

اتفقت هذه النتائج كليًا مع نتائج دراسة الفلاحي (2007) ودراسة شاهين (2011)، والتي أظهرت عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المعلمين في المدارس حول ممارسة مديريهم للمهارات القيادية تعزى للمتغيرات (الجنس، والرتبة العلمية، والخبرة التدريسية). كما واتفقت مع نتائج دراسة الأغا (2008) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المسئولين في شركة الاتصالات الخلوية الفلسطينية (جوال) في محافظات غزة للمهارات القيادية لديهم من حيث أهميتها وتوافرها تعزى لمتغير (الجنس). فيما اتفقت مع دراسة أبو زعيتر (2009) حول تقديرات وجهات نظر المعلمين في المدارس الثانوية في محافظات غزة لدرجة ممارسة مديريهم للمهارات القيادية تعزى لمتغير (الجنس) فقط، واختلفت نتائج هذا السؤال مع نتائج

هذه الدراسات فيما يتعلق بالمتغيرات (الرتبة العلمية والخبرة). وقد اتفقت النتائج أيضًا مع دراسة الريمي (2005) حول رؤى المعلمين والمعلمات نحو المهارات القيادية لمديريهم في المدارس الثانوية في مدينة تعز، تعزى للمتغيرات (الرتبة العلمية والخبرة)، واختلفت معها حول متغير (الجنس).

كما واتفقت النتائج مع بعض الدراسات السابقة ومنها دراسة شديفات (1998) حيث أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين حول دور مدير المدرسة كقائد تعليمي تعزى للمتغيرات (الجنس، والرتبة العلمية)، ودراسة Tilloston (1995) حيث بيّنت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إدراك المديرين في المؤسسات التعليم العالي لأهمية المهارات القيادية تعزى لمتغير (الجنس).

وأسهمت نتائج هذا السؤال أيضًا بالكشف عن وجهة نظر المعلمين (ككل) حول درجة ممارسة مديريهم للمهارات القيادية وذلك تبعًا لجنس المدير الذي يتولى إدارة المدرسة، وقد أظهرت نتائج هذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين والمديرات لدرجة ممارستهم للمهارات القيادية حسب تصورات المعلمين. ودعمت هذه النتائج دراسة بلبيسي (2007) حيث أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات الضفة الغربية تعزى للمتغيرات (الجنس، والرتبة العلمية، والخبرة التدريسية) من وجهة نظرهم.

ويرى الباحث تفسير ذلك إلى أن المديرين والمديرات وبغض النظر عن جنسهم، يمارسون مهاراتهم القيادية بصورة مشابهة كونهم يعيشون في ظروف متشابهة، وفي بيئة إدارية وتربوية واحدة، وتتاح لهم الفرص نفسها في الدراسة والتأهيل والتدريب والنمو المهني، ويتلقون الارشادات والتغذية الراجعة من قبل المفتشين التربويين والمسؤولين في الوزارة، على نحو مشابه. كما وأن جميع المدراء

يخضعون لسلسلة مقاييس واختبارات نفسها لتقييم أدائهم كمديرين، بالإضافة أن الأنظمة والقوانين والتعليمات المنبثقة من الإدارة التعليمية والوزارة والتي تحكم ممارسة القيادة في المدرسة، هي أيضًا موحدة. لذا يرى الباحث أنه لا يؤثر جنس المديرين سواءً كانوا ذكورًا أو إناثا على مزاولتهم لمهامهم الإدارية وممارستهم للمهارات القيادية. ولعل ما يؤكد هذا التفسير ما جاء على لسان أحد المفتشين التربويين (ع.ع) فيقول: "*نعيش اليوم ثورة في القيادة التربوية، إذ تتولى النساء قيادة المدارس بشكل ممتاز وناجح*".

فيما اختلفت النتائج مع بعض الدراسات السابقة ومنها دراسة عليمات (2001) حيث أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى القدرة على القيادة التربوية لمديري المدارس الأساسية ومديراتها في محافظة المفرق تعزى لمتغير (الجنس) لصالح المديرين.

ثالثًا: مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثالث والذي نص على: "ما درجة تطبيق المدارس لبعض الرؤى المستقبلية من وجهة نظر المعلمين؟"

أشارت النتائج المتعلقة في هذا السؤال، إلى أن درجة تطبيق المدارس الإبتدائية لبعض الرؤى المستقبلية والمتمثلة بالمنظمة المتعلمة والثقافة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين كانت (كبيرة). وربما تعود هذه النتيجة إلى سعي المدارس الإبتدائية داخل الخط الأخضر إلى إحداث الموازنة بين حاجاتها وحاجات ورغبات الأفراد العاملين فيها مع حاجات المجتمع ككل، لجعل العمل أكثر قدرة على إشباع تلك الحاجات لتنعكس على رفع معدلات الأداء داخل المدرسة. وبالإشارة إلى دراسة وتد (2003) حيث وجدت أن الظروف السياسية التي تعيشها الأقلية العربية عامة، والمعلمون في جهاز التربية والتعليم خاصةً، تنعكس على مستويات الحياة المختلفة: الاقتصادية والاجتماعية والإنسانية والثقافية، والتي من المفروض أن تشكل محفزًا لوحدة عمل، وانطلاقة لتثبيت الانتماء والحق في

المساواة والتعبير والحرية. وعليه فإن الباحث يرى أن المدارس الإبتدائية اليوم داخل الخط الأخضر تمر بمرحلة عصرنة نحو تحقيق اتجاهات تربوية حديثة ورؤى مستقبلية، وخطط تربوية شاملة وهادفة تتسم بالنوعية والتي رسمتها وزارة التربية والتعليم في العقد الأخير على ضوء الانكماش والاشكاليات الثقافية والفروقات التحصيلية لدى المدارس الإبتدائية العربية خاصةً ولدى المدارس الأخرى في الدولة عامةً، سعيًا منها لإحداث تغيير جوهري في كافة الأصعدة وعلى رأسها التربية والتعليم، وكان نصيب برنامج الأفق الجديد (وزارة المعارف، 2008) بدايةً لثورة حقيقية للتغيير والغرض منه تعزيز الجودة والتميّز وتحسين مستوى التحصيلات وتقليص الفروقات الاجتماعية. كما وتم تحديد الرؤيا والأهداف وتلك البرامج المتعلقة في التربية الخاصة وبرامج الإحتواء والذي جاء من أجل تلبية احتياجات التلاميذ ذوي العسر التعليمي والمستصعبين تحصيليًا، وسلوكيًا، ونفسيًا، وعاطفيًا، والذين يواجهون صعوبات في التأقلم الاجتماعي، ولأولئك الذين لم ينضموا لفئة التعليم الخاص (وزارة المعارف، 2012). وإيمانًا من الباحث أن على الأقلية أن تتميّز في شتى المجالات، يتصور الباحث أن التغيير في المدارس الإبتدائية العربية قد تذوّت بشكل تدريجي، وتدعم هذه النتائج دراسة الحاج (1996) ودراسة أبو عصبة (2001) ودراسة وتد (2003) والتي أشارت إلى أن مرحلة الانفتاح التي يمر بها المجتمع العربي في الدولة لها انعكاسات على جهاز التربية عامة، وعلى المدرسة خاصة كأداة للتنشئة الاجتماعية للأجيال الصاعدة.

ولعل ما يؤكد تفسير ما ذهب إليه الباحث من تحليل لنتائج سؤال الدراسة الثالث؛ ما ذكره المفتش التربوي (م.ز)، حيث أشار: *"في السنوات الأخيرة حصلت تغييرات عديدة في القطاع التعليمي، وبشكل عام غالبية المدراء يمارسون المهارات القيادية بدرجات كبيرة وخاصة المدراء الجدد مما عكس ذلك على التطور الكبير في الحقل وبروز مصطلحات جديدة في المدارس كالثقافة التنظيمية والمنظمة المتعلمة".*

تشابهت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة الليثي (2008) حيث أظهرت أن درجة ممارسة أبعاد الثقافة التنظيمية لدى مدراء المدارس الإبتدائية بالعاصمة المقدسة كانت بدرجة كبيرة، ودراسة عليان (2012) والتي أظهرت وجود درجة عالية لتوفر الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين. بينما اختلفت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة المهدي والحربي (2010) حيث بيّنت أن النسبة الكلية لممارسة المديرين الداعمة لخصائص المنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، واختلفت أيضًا مع دراسة جبران (2011) حيث أظهرت النتائج تقديرًا متوسطًا نسبيًا لوصف المدرسة كمنظمة متعلمة من وجهة نظر المعلمين فيها.

رابعًا: مناقشة نتائج سؤال الدراسة الرابع والذي نصّ على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمتوسطات تقديرات معلمي المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر لدرجة تطبيق مدارسهم لبعض الرؤى المستقبلية وفقًا للمتغيرات (الجنس، الرتبة العلمية، الخبرة، أعمل في مدرسة يديرها/تديرها)؟"

كشفت نتائج هذا السؤال عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات تقديرات معلمي المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر لدرجة تطبيق مدارسهم لبعض الرؤى المستقبلية وفقًا للمتغيرات (الجنس، الرتبة العلمية، الخبرة، أعمل في مدرسة يديرها/تديرها)، يأتي هذا وحسب رأي الباحث أنه وبغض النظر عن جنس المعلمين ورتبتهم العلمية وخبراتهم التدريسية، فإن لديهم الاستنتاج ذاته حول تطبيق مدارسهم للرؤى المستقبلية بمجالاتها. فمن حيث الثقافة التنظيمية، يرى المعلمون مدراء المدارس كقادة تربويين يطبقون التعليمات والإرشادات التي تأتي من الوزارة، كما وأنهم حريصون على متابعة حاجات مدارسهم باستمرار، ويواظبون على الاحتفال بالمناسبات الوطنية والدينية، ويحافظون ضمن إدارتهم المدرسية على ترسيخ الثقافة العربية وتذويت القيم

والمحافظة على اللغة، ويقدرون قيم المجتمع المحلي الذي يحيط بالمدرسة وعاداته وتقاليده. ومن حيث المنظمة المتعلمة يرى الباحث تصورات المعلمين نحو أن الجميع يهيأ له الحرية بطرح الآراء والمبادرات والأفكار، ويتشاركون بتبادل الخبرات وتتوفر لديهم المعلومات وتتاح لهم الفرص لغرض التعلّم ويوفّر لهم الوقت والموارد المختلفة لهذا، كما ويعزز المدير المدرسة لهم بناء البيئة الإيجابية للمؤسسة التعليمية باستخدام التحفيز والتشجيع، ويشعر المعلمون بأن كل فرد في المدرسة يحظى بفرص التعلم كالاستكمال والانضمام لورشات عمل والتدريب والتأهيل، بل وأيضًا يتلقون مقابل معنوي ومادي مكافأة لهم على ذلك من قبل الوزارة.

تشابهت نتائج هذه الدراسات مع بعض الدراسات السابقة، فقد أشارت دراسة عليان (2012) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهات نظر المعلمين حول الثقافة التنظيمية وممارسات المديرين في المدارس الحكومية، تعزى للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، والخبرة العملية). كما وتتشابه جزئيًا مع نتائج دراسة جبران (2011) حيث أظهرت عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة ونحو مديريهم كقادة تعليميين في الأردن تبعًا للمتغيرات (المؤهل العلمي، والخدمة) باستثناء متغير الجنس، حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين لصالح الذكور.

كما وأسهمت نتائج هذا السؤال أيضًا بالكشف عن وجهة نظر المعلمين (ككل) حول درجة تطبيق مدارسهم لبعض الرؤى المستقبلية والمتمثلة بالمنظمة المتعلمة والثقافة التنظيمية وذلك تبعًا لجنس المدير الذي يتولى إدارة المدرسة، وقد أظهرت نتائج هذا السؤال عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين والمديرات لتطبيق مدارسهم لبعض الرؤى المستقبلية حسب تصورات المعلمين. ويرى الباحث هذه النتائج أن الأسباب نفسها والتي أوردها في الإجابة على السؤال الثالث،

وذلك أن المديرين والمديرات وبغض النظر عن جنسهم، يعيشون في ظروف متشابهة، وفي بيئة إدارية وتربوية واحدة، وتتاح لهم الفرص نفسها في الدراسة والتأهيل والتدريب والنمو المهني، ويتلقون الإرشادات والتغذية الراجعة من قبل المفتشين التربويين والمسؤولين في الوزارة، على نحو مشابه. لذا يرى الباحث أنه لا يؤثر جنس المديرين سواءً كانوا ذكورًا أو إناثا على تحقيق مدارسهم لبعض الرؤى المستقبلية.

خامسًا: مناقشة نتائج سؤال الدراسة الخامس والذي نصّ على: "هل هناك علاقة ارتباطيه عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين ممارسة مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية وبين تطبيق مدارسهم لبعض الرؤى المستقبلية ؟"

أظهرت النتائج الخاصة بهذا السؤال عن وجود علاقة ارتباطية "كبيرة" بين ممارسة مديري المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية بمجالاتها، وبين تطبيق مدارسهم لبعض الرؤى المستقبلية والتي تتمثل بالمنظمة المتعلمة والثقافة التنظيمية. وعلى الرغم بعدم توفر دراسات سابقة -حسب علم الباحث- والتي تكشف عن دراسة العلاقة بين ممارسة المهارات القيادية بمجالاتها في المدارس وبين تحقيق بعض الرؤى المستقبلية أو الاتجاهات الحديثة في التربية داخل الخط الأخضر، إلا أن الباحث يعزي هذه النتائج إلى كون تحقيق الرؤى المستقبلية بمجالاتها في المدرسة الابتدائية داخل الخط الأخضر لا تقتصر على قيام المدير بالمهام الإدارية والتنظيمية وتدبر أمور المدرسة بشكل روتيني وغيرها من العمليات الإدارية (مصطفى وآخرون، 1995) فقط، وإنما تتطلب وجود قيادة تربوية حكيمة تتعلق بكفاءات ومهارات قيادية في إدارة العلاقات الإنسانية وتنظيم العمل الجماعي وتهيئة المناخ العام للعمل (الفريحات، 2000)، وتوفير بيئة نموذجية للتّعلم تحافظ على القيم والثقافة العربية، وتشكل منبعًا لتبادل الخبرات وتقديم التغذية الراجعة لتحقيق الأهداف العامّة.

ويرى الباحث أيضًا أن ارتباط توافر المهارات القيادية لدى مدراء المدارس بتطبيق مدارسهم لبعض الرؤى المستقبلية، تتمثل في أن مجال المهارات الإدراكية التصورية -حسب مراجعة الباحث لخصائصها- تتطلب مقدرة مدير المدرسة على تكوين الرؤية المستقبلية لمدرسته وعلى تفهمه وإدراكه شبكة العلاقات التي تربط وظائفها ومكوناتها الفرعية الداخلية ببعضها، والعلاقات التي تربطها بالمرجعية التنظيمية لها على المستوى العام للمؤسسة. من هنا يتضح جليًا لدى الباحث أن تحقيق المدارس لبعض الرؤى المستقبلية يتطلب توافر مهارات قيادية متنوعة لدى المدير.

ولعل ما يدعم ما توصل الباحث إليه من استنتاج، آراء المفتشين التربويين (ص.ط) و (أ.ك)، حيث أشاروا أنه لا بد من توافر المهارات القيادية لدى مديري المدارس الإبتدائية وبالأخص المهارات الإنسانية الاجتماعية، كون هذه المهارات تساهم كثيرًا في تطبيق الرؤى المستقبلية، لأنها تتمتع بخصائص تضمن التعاون والعمل الجماعي، ومشاركة الأفراد في حل المشكلات، والمحافظة على علاقات جيّدة مع الجميع، وهذه الخصائص تشكل أساسًا لتحقيق الثقافة التنظيمية والمنظمة المتعلمة في المدارس.

ورغم شح الدراسات السابقة حول كشفها عن العلاقة بين ممارسة المديرين للمهارات القيادية وتطبيق الرؤى المستقبلية قيد الدراسة الحالية في المدارس، إلا أن نتائج هذا السؤال تتشابه جزئيًا مع نتائج دراسة جبران (2011) والتي قد بيّنت أن هناك ارتباطًا وثيقًا بين استجابات المشاركين نحو مدارسهم كمنظمات متعلمة ومديريهم كقادة تعليميين، حيث علّل الباحث أن القيادة تتطلب الإيمان بضرورة الاستمرار بالتطور والنمو سواء للشخص نفسه أو لمؤسسته، لذلك فإن الارتباط الوثيق بين وصف مديري المدارس بالقادة التعليميين ومدارسهم بالمنظمات المتعلمة سيكون مبررًا كون استمرار التعلم هو من أساسيات القائد التربوي الناجح. كما وتتشابه نتائج هذا السؤال جزئيًا مع نتائج دراسة

عليان (2012) حيث أشارت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيًا بين تقديرات المعلمين للثقافة التنظيمية وبين ممارسات المديرين لأدوارهم في المدارس الحكومية، وقد علّلت الباحثة النتائج هذه في اعتقاد المعلمين أن ممارسة المديرين لأدوارهم يتم في ظل مراعاة قيم المجتمع وعاداته وثقافته وقيمه، وكذلك أن معاملة مدير المدرسة لا تفرق بينهم، وأنه يراعي متطلباتهم ومتطلبات المدرسة ويوازي بينهما، ويتفهم المديرين حاجات المعلمين ومشكلاتهم وقضاياهم، ويساعدهم على تجاوزها.

سادسًا: مناقشة نتائج سؤال الدراسة السادس والذي نصّ على: "ما هي التصورات والمقترحات لتطوير المهارات القيادية لمديري المدارس داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المفتشين التربويين من أجل تطبيق الرؤى المستقبلية ؟"

أظهرت نتائج سؤال الفرعي الأول من سؤال المقابلة السادس المتعلق بتصورات المفتشين التربويين لدرجة ممارسة مديري المدارس للمهارات القيادية عن وجود عدة تصورات، حيث أجمع أغلب المقابلين من المشرفين التربويين على أن المديرين يمارسون المهارات القيادية بدرجة عالية، حيث أخبر (ص.ص) أن أغلبية المديرين يمارسون المهارات القيادية بنسبة عالية، في حين ذكر أحد المقابلين (ن.ب) أن 30% من المديرين يمارسون المهارات القيادية بدرجة عالية. وبرر أحد المقابلين (م.ز) أن السبب في هذا الأداء العالي هو أن هناك معايير صارمة وشديدة تتبع في عملية اختيار المديرين والتي تساهم بحد ذاتها تنسيب المديرين الذين تتوافر لديهم مهارات قيادية عالية. في حين ربط (ص.ط) ممارسة مديري المدارس للمهارات القيادية بنسب عالية، كمؤشر جيد لعملية القيادة السليمة.

وأظهرت نتائج السؤال الفرعي الثاني من سؤال المقابلة السادس، وجود مقترحات متعددة لدى المشرفون التربويون للعمل على رفع المهارات القيادية لدى المديرين، ليس من باب أن المهارات

القيادية لدى مدراء المدارس متدنية وإنما من باب الحرص على الكمال فيها، حيث يرى الباحث أن المشرفين التربويين مطلعين على قدرات وإمكانيات المدراء أكثر من المعلمين في ضوء اتصالهم بهم المباشر نتاج زياراتهم الميدانية لمديري المدارس، وغير المباشر عن طريق التغذية الراجعة من مديريات التربية للمشرفين التربويين بخصوص المديرين، حيث أن المعلمين يلمسون أثر أداء المدراء بالمحصّلة النهائية. لذلك حكم المعلمين على المديرين تشوبه شائبة من حيث أنهم بالمحصّلة متلقين لقراراته وتوجيهاته ولا يعلمون حقيقة ما يجري في غرفة الإدارة، في حين أن المشرفين التربويين لعلهم هم من يصححون أخطاء المديرين ما وراء الكواليس في ضوء مقترحاتهم.

وقد أظهرت النتائج أن المقابلين جميعًا أجمعوا باستثناء واحد منهم، على أهمية استخدام نموذج المحاكاة، بحيث يرافق المدير الجديد مديرًا سابقًا ليتعلم من طريقة إدارته ومهاراته، حيث قال أحدهم: *"يقوم مرشد أو مساعد ذي خبرة واسعة والذي شغل منصب مدير مدرسة في السابق بمرافقة المديرين في المدرسة لإكسابهم المهارات واطلاعهم على آخر التطورات"*. وقال آخر: *إن نموذج المحاكاة والتي يساند المدير زميلًا آخر له ويواكب مسيرته، قد أثبت نجاحه في تطوير المهارات القيادية وتحسين القدرة على القيادة"*. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن اعتماد العلاقات الشخصية وتعزيز الاتصال الفعّال بين الأفراد والزملاء في العمل كنموذج المحاكاة والمرافقة الشخصية والقدوة التي يتبعها المدراء في المدارس في تعزيز أدائهم، لهي مؤشر إيجابي ومؤثر في سلوكيات المديرين في تقويم وتحسين مهاراتهم القيادية. وتدعم هذه النتائج دراسة أبو زعيتر (2009) ودراسة سيار (2006) والتي أشارت إلى أن الاتصال الفعال بين الزملاء هو إحدى السبل لتعزيز وتنمية المهارات القيادية لدى المديرين.

كما أكدوا جميعًا دون استثناء أن لا بد للعمل على رفع مهنية المديرين وتمكنهم من المهارات القيادية، وأن يخضع المديرون لتأهيل ودورات تدريبية وورش عمل واستكمالات تساعدهم في عملهم، حيث قال أحدهم: *"نحن في عصر تفجر المعرفة، حيث يتدرب المديرين على كيفية اكتساب المعرفة عن طريق الدورات التدريبية وورش العمل والتأهيل المهني والاستكمالات المختلفة، وترجمتها إلى مهارات مكتسبة يستفيد منها المديرين في ميدان عملهم"*. في حين قال آخر: *"إن الإرشادات على أنواعها كالدورات المكثفة والاستكمالات والورش المختلفة ومنها الإجبارية التي تثمر المسار الوظيفي لدى مديري المدارس، تهدف إلى حتلنتهم بواقع المدارس الآني لتحقيق الرؤى المستقبلية"*. ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن عقد مثل هذه الدورات التأهيلية والإجبارية، من شأنها أن تساهم بتطوير وتحسين المهارات والعمليات القيادية والتي تؤثر بالمحصّلة على تطبيق المدارس لبعض الرؤى المستقبلية المنشودة وخاصة في ظل التغييرات السريعة في الميادين التربوية. وتدعم نتائج دراسة الأغا (2008) رأي الباحث، حيث أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين آراء أفراد مجتمع الدراسة في شركة الاتصالات جوال في محافظة غزة حول أهمية توافر المهارات القيادية المختلفة لدى القادة تعزى لعدد الاستكمالات والدورات المهنية والتدريبية في مجالات القيادة.

وكان من الآليات المقترحة أيضًا أن يزيد الوعي الثقافي للمديرين وزيادة اطلاعهم على الأبحاث العلمية وأوراق العمل، واستقبال استشارات من المفتشين والمستشارين، حيث قال أحد المفتشين: *"نقوم نحن بدورنا وبشكل مستمر بإثراء المديرين بالنشرات والأبحاث العلمية والنشرات المختلفة والتي تتعلق بالقيادة والإدارة وغيرها، والهدف من ذلك تنمية القدرة على القيادة وإكسابهم الخصائص القيادية والمهارات المختلفة"*. وقال آخر: *"تبعث الوزارة إلى إدارة المدرسة وعبر الوسائل الالكترونية رسائل وأفلام تربوية قصيرة وهادفة لها علاقة بالإدارة والعمل المدرسي. كما وتزودهم بالمنشورات والأبحاث العلمية للغرض نفسه"*. ويرى الباحث ذلك لحرص الإدارة التعليمية الشديد

بتثقيف المدراء والنواب بأمور تتعلق بالجوانب الإدارية وكيفية توجيه طاقاتهم القيادية إلى الأفضل باستغلال الطرق المختلفة ومنها الميديا المكتوبة والمسموعة.

وأشار ثلاثة مفتشين تربويين إلى أن من الضروري أن يتقن المديرون استخدام الحاسوب والأدوات التكنولوجية الحديثة كآليات أخرى مقترحة لتطوير المهارات القيادية، حيث قال أحدهم: *"نحاول دائمًا أن نشجع استخدام الوسائل التكنولوجية في المدارس من قبل الإدارة المدرسية نفسها لأنها تنمي المهارات القيادية وأخص بالذكر المهارات الفنية"*. وقال مفتش آخر: *"إن استغلال الموارد الوسائل التكنولوجيا الحديثة في المدارس تعود بالفائدة على المديرين في اكتسابهم للمهارات القيادية"*. ويرى الباحث هذه النتائج كونها تعزز امتثال الأفراد في المدرسة للقدوة الحسنة التي يتبناها المدير في استخدامه للوسائل التكنولوجية المتعددة لأغراض التعلم كإحدى آليات لتطوير المهارات القيادية من أجل تحقيق الرؤى المستقبلية قيد الدراسة الحالية. وتدعم هذه النتائج دراسة أبو حشيش ومرتجى (2011) حيث أشارت أن على الجامعة العمل على توفير فرص التعلم المستمر لأفراده، ورفع كفاءة أعضاء الهيئة التدريسية بما يتناسب مع التطور التكنولوجي المعاصر. وتدعم أيضًا هذه النتائج دراسة شاهين (2011) والتي أشارت إلى أن تدريب المديرين على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة، تزيد من فعالية العملية الإدارية.

كما وأشار ثلاثة آخرون إلى ضرورة اعتماد معايير دقيقة لعملية اختيار المديرين، ومراقبة وتقييم أدائهم خلال فترة عملهم قبل التثبيت، حيث قال أحدهم: *"لا شك أن اتخاذ معايير صارمة في عملية اختيار المديرين من خلال المناقصات تنتج عنه جودة في التعيينات، وبالتالي لدينا مدراء يتمتعون بكفاءات ومهارات عالية"*. وقال آخر: *"تتبع الوزارة سياسة تقييم المديرين من عدة مراحل قبل تثبيتهم، وذلك حسب أدوات تقييم واسعة وشاملة"*. ويرى الباحث أن هذه النتائج تبرهن مدى الحرص الشديد لوزارة التربية والتعليم في اتباع سياسات التقييم المشددة قبل عملية التثبيت، والتي من

خلالها تصنف المدراء ذوي الكفاءات والمهارات القيادية العالية، وذلك أن عملية التقييم والقياس ترتبط بالجوانب الشخصية والقيادية لديهم، ومدى التزامهم بالخطط السنوية وغيرها. وتدعم هذه النتائج دراسة بلبيسي (2007) حيث أشارت إلى أن تحديد شروط ومتطلبات ومعايير كافية لاختيار مديري المدارس الجدد في المستوى الذي يتناسب والدور الكبير الذي يلعبه هؤلاء المديرون في إنجاح العملية التعليمية التعلمية.

التوصيات

بناءً على ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث ما يلي:

- المحافظة على الدرجة العالية لممارسة مديري المدارس الإبتدائية داخل الخط الأخضر للمهارات القيادية بكافة مجالاتها، وذلك بالاستمرار بعقد دورات وورشات عمل خاصة بهذا الجانب بفاعلية التدريب والتأهيل، والاستكمالات المختلفة المفروضة على المدراء المشاركة فيها سنويًا.
- اطلاع جميع الأفراد في داخل المدارس الإبتدائية داخل الخط الأخضر على أهمية الرؤى المستقبلية والتي تتمثل بالمنظمة المتعلمة والثقافة التنظيمية، وذلك لمساهمتهم الكبيرة والفعالة بتحقيقها داخل مدارسهم، ولما لهم الدور الكبير في تحقيق التربية المنشودة والتنمية المستدامة في المجتمع.
- قيام وزارة التربية والتعليم والادارات التعليمية والمفتشين التربويين بتولي المهارات القيادية ما تستحق من أهمية والتطرق لمجالاتها المختلفة عن كثب، وذلك بأخذها بعين الاعتبار واعتمادها من ضمن معايير عملية اختيار وتنسيب المدراء الجدد، واعتمادها في عملية تقييم المدراء الذين هم في فترة التجريب.
- إجراء دراسات عديدة حول ممارسة المهارات القيادية المختلفة لدى مدراء المدارس في جميع المراحل والقادة التربويين في مختلف سلطاتهم، ومسؤولين في الحكومة والشركات وفي شتى الميادين، نظرًا لقلة الدراسات التي تتعلق بالمهارات القيادية داخل الخط الأخضر.

المراجع

المراجع العربية

القرآن الكريم.

الإبراهيم، عدنان بدري. (2002). *الإدارة تربوية مدرسية صفية*. الأردن، اربد: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.

أبو بكر، مصطفى وطه، حسنين. (2005). *المدير وتنمية سلوك العاملين: مدخل استراتيجي لإدارة السلوك الإنساني والتنظيمي في المنظمات المعاصرة*. مصر، القاهرة: مطابع اللواء الحديثة

أبو حشيش، بسام ومرتجى، زكي. (2011). مدى *توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في جامعة الأقصى من وجهة نظر العاملين فيها*. مجلة العلوم الإنسانية-التربوية، الجامعة الإسلامية- غزة.

أبو خضرة، فهد ويوسف، عبد الرحيم وغنايم، أحمد. (2012). *قاموس المجمع في ألفاظ العربية المعاصرة والتراثية الشائعة*. مناطق 48، كفر قرع: أ. دار الهدى ع. زحالقة.

أبو زعيتر، منير حسن. (2009). *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية وسبل تطويرها*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين، غزة.

أبو عايد، محمود محمد. (2006). *اتجاهات حديثة في القيادة التربوية الفاعلة*. الأردن، اربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

أبو عصبة، خالد. (2001). *معضلات وقضايا في التربية للقيم في المدارس العربية*. في: يعقوب عيرام، مجلة (تسمانتيم)- القيم والتعليم في الدولة. إصدار مكتب العالم الرئيسي، وزارة الثقافة والمعارف والرياضة، القدس، 441-479.

أبو عصبة، خالد. (2006). *التصور المستقبلي للعرب الفلسطينيين في إسرائيل*. الناصرة: اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية.

أبو فروة، ابراهيم محمد. (1996). *الإدارة المدرسية*. ليبيا، طرابلس: الجامعة المفتوحة.

أحمد، إبراهيم احمد. (1999). *نحو تطوير الإدارة المدرسية- دراسات نظرية وميدانية*. مصر، الإسكندرية، سابا باشا: مكتبة المعارف الحديثة.

أحمد، إبراهيم احمد. (2003). *الإدارة المدرسية في المطلع القرن الحادي والعشرين*. مصر، القاهرة: دار الفكر العربي.

أحمد، حافظ وحافظ، محمد. (2003). *أدارة المؤسسات التربوية*. مصر، القاهرة: عالم الكتاب.

الأسطل، أميمة عبد الخالق. (2009). *فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الأغا، رائد عمر. (2008). *المهارات القيادية لدى المسئولين في شركة الاتصالات الخلوية الفلسطينية (جوال) بين الواقع والمنظور المعياري*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

آل سعود، منصور بن ماجد. (2003). *الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالسلوك القيادي في الإدارة المحلية بالمملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

البدري، طارق. (2005). *الأساليب القيادية الادارية في المؤسسات التعليمية*. الاردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

البستاني، المعلم بطرس. (1883). *محيط المحيط*. المجلد السابع، لبنان،بيروت: دار الكتب العلمية.

بلبيسي، فاتنة جميل. (2007). *درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين*. رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

البنا، رياض رشاد. (2008). *الثقافة والثقافة التنظيمية*. ورقة عمل، البحرين: وزترة التربية والتعليم.

التل، وائل عبد الرحمن ومحمود، عادل سيد. (2009). *أصول التربية الإدارية*. الأردن، عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

جبران، علي محمد. (2011). *المدرسة كمنظمة متعلمة والمدير كقائد تعليمي من وجهة نظر المعلمين في الاردن*. مجلة العلوم الإنسانية-التربوية, المجلد 19، العدد الأول، الجامعة الإسلامية- غزة.

جوهر، صلاح الدين محمد. (2002). *المدخل في إدارة وتنظيم التعليم العام*. مصر، القاهرة: دار الفكر العربي.

الحاج، ماجد. (1996). *جهاز التعليم العربي: سيطرة وتغيير اجتماعي*. القدس: دار النشر ماجنس.

حامد، سليمان هاشم. (2009). *الإدارة التربوية المعاصرة*. الأردن، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الحريري، رافدة عمر. (2011). *إدارة التغيير في المؤسسات التربوية*. الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الحريري، رافدة. (2007). *مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية*. الأردن، عمان: دار المناهج.

حريم، حسين. (2003). *أدارة المنظمات (منظور كلي)*. الأردن، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

حسان، حسن محمد والعجمي، محمد حسنين. (2007). *الإدارة التربوية*. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

حسين، عبد الفتاح دياب. (1998). *طريقك الى الادارة الفعالة*. مصر، القاهرة: المؤسسة الفنية للطباعة والنشر.

حمادات، محمد حسن. (2006). *القيادة التربوية في القرن الجديد*. الأردن، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الحواجرة، كامل محمد. (2010). *المنظمة المتعلمة والاستعداد التنظيمي المدرك للتغيير الاستراتيجي*. مجلة علوم انسانية، السنة السابعة: العدد 45.

دائرة الإحصاء المركزية. (2011). *"معطيات عن جهاز التربية والتعليم في البلاد"*، دائرة الإحصاء المركزية، استرجع في 3 حزيران، 2012، من المصدر http://www.cbs.gov.il/reader

الدعيلج، ابراهيم بن عبد العزيز. (2009). *الإدارة العامة والإدارة التربوية*. الأردن، عمان: دار الرواد للنشر والتوزيع.

الدويك، تيسير وياسين، حسين وعدس، محمد والدويك، محمد. (2009). *أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي*. الأردن، عمان: دار الفكر.

الدويك، تيسير. (1997). *أسس الإدارة التربوية*. الأردن، عمان: دار الفكر.

ربيع، هادي مشعان. (2006). *المدير المدرسي الناجح*. الأردن، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الروضان، عبد عون. (2001). *موسوعة شعراء العصر الجاهلي*. الأردن، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الريمي، عبده محمد. (2005). *المهارات القيادية لمديري المدارس الثانوية في مدينة تعز كما يتصورها أعضاء الهيئة التعليمية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، اليمن.

الزعبي، محمد موسى. (2010). *دور القيادات الاستراتيجية في تطوير المنظمات الأمنية والمدنية في الجمهورية العربية السورية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية، الرياض.

زهران، حامد. (1984). علم النفس الاجتماعي. مصر، القاهرة: عالم الكتب.

الزهراني، محمد علي. (1999). *المهارات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية (دراسة ميدانية بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية، الرياض.

سلطان، وآخرون. (2010). *المؤسسات التربوية كمنظمات متعلمة*. الأردن، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

السلمي، علي. (1999). *المهارات الإدارية والقيادية للمدير المتفوق*. مصر، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

السويدان، طارق وباشراحيل، فيصل. (2004). *صناعة القائد*. المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة جرير.

سيار، محمد. (2006). *مستوى ممارسة مديري ومديرات المدارس الابتدائية لمهارات العلاقات الإنسانية في مملكة البحرين وأساليب تنميته*. رسالة ماجستير، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 8، العدد 1، جامعة البحرين.

شاهين، عبير مرشد محمد. (2011). *درجة ممارسة المديرين الجدد للمهارات القيادية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم وسبل تنميتها*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

شديفات، يحيى. (1998). *درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوره كقائد تعليمي في مدارس البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظر المعلمين في الأردن*. أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 17، العدد 2، ص ص 289 311، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

شريف، علي وسلطان، محمد. (1998). *المدخل المعاصر في مبادئ الإدارة*. مصر، الإسكندرية: الدار الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.

الطويل، هاني عبدالرحمن. (1998). *الإدارة التربوية والسلوك المنظمي*. الأردن، عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

عابدين، محمد عبد القادر. (2001). *الإدارة المدرسية الحديثة*. فلسطين، رام الله: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عابدين، محمد. (2008). *الاحتياجات التدريبية للمعلمين في المدارس العربية داخل الخط الاخضر*. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 9(2)، 196.

عالم، خالد احمد. (2008). *درجة ممارسة القيادات التربوية في الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنين بالعاصمة المقدسة لعملية اتخاذ القرار*. دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

عايش، أحمد. (2009). *الإدارة المدرسية نظرياتها وتطبيقاتها التربوية*. الأردن، عمان: دار المسيرة.

عبد الهادي، جودت عزت. (2002). *الاشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه*. الأردن، عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

العتيبي، عبد المحسن. (2003). *المهارات القيادية لدى الضباط العاملين في وزارة الدفاع والطيران في مدينة الرياض وعلاقتها بكفاءة أدائهم*. رسالة ماجستير. جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

العجمي، محمد حسنين. (2008). *القيادة الادارية*. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العدلوني، محمد أكرم. (2000). *القيادة في القرن الحادي والعشرين*. المملكة العربية السعودية، الرياض: قرطبة للإنتاج الفني.

العدلوني، محمد أكرم. (2000). *مدرسة المستقبل-الدليل العملي*. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة "المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين"، قطر، الدوحة.

عرار، خالد. (2007أ). *إعداد القيادة التربوية في جهاز التعليم العربي، دراسة تحليلية: طروحات وبدائل*. الرسالة (14)، 47-66، المعهد الأكاديمي لإعداد المعلمين العرب، كلية بيت بيرل.

عرار، خالد. (2007ب). *القيادة التربوية بين الرؤية والتغيير*. جت المثلث: معهد مسار أبحاث وتخطيط واستشارة تربوية، دار التربية والعلوم وكلية بيت بيرل.

عريفج، سامي سلطي. (2001). *الإدارة التربوية المعاصرة*. الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

عطيوي، جودت عزت. (2001). *الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية*. الأردن، عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة.

عطيوي، جودت عزت. (2008). *الإدارة التعليمية والإشراف التربوي-أصولها وتطبيقاتها*. الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عظيم أبادي، أبو الطيب شمس الحق. (1979). *عون المعبود شرح سنن أبي داود*. (ب.م): المكتبة السلفية.

علي، عيسى. (2008). *درجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينتي دمشق وحمص وعلاقتها ببعض المتغيرات*. مجلة جامعة دمشق، المجلد 24، العدد الأول.

عليمات، صالح ناصر. (2001). *القدرة على القيادة التربوية لمديري المدارس الأساسية ومديراتها في محافظة المفرق*. مجلة جامعة دمشق، المجلد 17، العدد الرابع.

عليمات، صالح ناصر. (2002). *النمط القيادي لمديري المدارس الأساسية في محافظة المفرق وعلاقته بالمناخ التنظيمي*. مجلة جامعة دمشق، المجلد 18، العدد الأول.

العمري، خالد. (2000). *الموجه قائد للتغيير والتطوير التربوي*. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الأول للتوجيه التربوي، أبو ظبي، 2–3 نيسان 2000.

العميان، محمود سلمان. (2005). *السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال*. الأردن، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عيسان، صالحة وعطاري، عارف والعاني، وجيهة. (2007). *إتجاهات حديثة في التربية*. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

غالية، نادية. (2012). *الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي داخل الخط الاخضر من وجهة نظر معلمي ومعلمات تلك المدارس، معيقاته وسبل تطويره*. رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك.

الغامدي، سعيد. (2007). *مستوى المهارات القيادية المتوفرة وتطويرها لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة الباحة في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير، جامعة عدن، اليمن.

الفقي، عبد المؤمن فرج. (1994). *الإدارة المدرسية المعاصرة*. ليبيا، بنغازي: منشورات جامعة قاريونس.

الفلاحي، محمد صالح. (2007). *مدى توافر المهارات القيادية لدى مديري إدارات المدارس الريفية بالجمهورية اليمنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين، السودان.

الفيروز أبادي، مجد الدين محمد يعقوب. (1997). *القاموس المحيط*. لبنان، بيروت: دار إحياء

التراث العربي.

القريوتي، محمد قاسم. (2008). *نظرية المنظمة والتنظيم*. الأردن، عمان: دار وائل للنشر.

القطامي، يوسف ونايفة. (2005). *إدارة الصفوف-الأسس السيكولوجية*. الأردن، عمان: دار الفكر.

كنعان، نواف. (1999). *القيادة الإدارية*. الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

كنعان، نواف. (2002). *القيادة الإدارية*. الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الليثي، محمد بن علي. (2008). *الثقافة التنظيمية لمدير المدرسة ودورها في الإبداع الإداري من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الابتدائي بالعاصمة المقدسة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

مجادلة، سمير. (2009). *الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري في تأهيل المعلمين العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المحاضرين فيها*. رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك.

المجلس التربوي العربي. (2011). *"نحو صياغة أهداف التربية والتعليم العربية"*، مؤتمر لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، استرجع في 27 كانون أول، 2011، من المصدر http://www.panet.co.il/online/articles/71/73/S-469330,71,73.html.

محمد، صبري عبد الجبار. (2005). *المهارات القيادية لدى مديري أقسام المديرية العامة للتربية في محافظة ديالى*. مجلة الفتح، العدد 22، جامعة ديالى، العراق.

محمد، عبد الفتاح. (2007). *مستوى المهارات الادارية للقيادات التربوية في محافظتي عدن والضالع*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عدن، اليمن.

مرتجى، ذكريات أحمد. (2009). *دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الاعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تفعيله*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

مصطفى، حسن وآخرون. (1995). *اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية الحديثة*. مصر، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

المعايطة، عبد العزيز. (2007). *الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر*. الأردن، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الهواري، سيد محمود. (1965). *الإدارة العامة*. لبنان، بيروت: مكتبة الجامعة العربية.

وتد، كيتي. (2003). *وجهة نظر المعلمين العرب داخل مكانتهم في الصراع الإسرائيلي الفلسطيني في عملهم التربوي*. رسالة ماجستير، الجامعة العربية، القدس.

وزارة المعارف. (2008). "*أفق جديد للمدرسة – حقيبة للمديرين*"، وزارة التربية والتعليم، الإدارة التربوية– قسم التعليم الإبتدائي، استرجع في 9 شباط، 2013، من المصدر http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/FD36B0FC-D84B-492A-95F1-1370C0FE3C54/112131/1aOfekHadash_Arvit.pdf

وزارة المعارف. (2012). "*توسيع قدرة الاحتواء في المدارس الابتدائية العربية*"، وزارة التربية والتعليم– قسم التعليم الابتدائي، استرجع في 9 شباط، 2013، من المصدر http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/3525F01F-2DEB-4CE2-B6A2-16D104263D0A/157538/1510012.pdf

المراجع الأجنبية

Adi, A. & Ayalon, H. (2000). Gender Inequality Entrance Positions: Comparison Between Three Sectors of Education, *Tel-Aviv University*: education College.

Argyris, C., Schon, D. (1996). Organizational Learning II: Theory, Method and Practice. *Addison-Wesley, Reading, Mass.*

Donaldson, G. (2006). Cultivating Leadership in Schools: Connecting People, Purpose and Practice. *New York: Teachers College-Columbia University.*

Hinkle, D.E., Wiersma, W. and Jurs, S.G. (1988). Applied statistics for Behavioral sciences. (2nd ed.), *Boston: Houghton Mifflin Company.*

Leithwood, K., and Leonard, L. and Sharrat, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools, *Educational Administration Quarterly*, 34(2) 243-76.

Nandi, Toni. (2004). An Assessment Of The Skills Needed By School Management Teams To Enhance Their Ability To Manage School Effectively.

Ott, J. Steven. (1989). The organization calture perspective, Brooks/cole publishing company. *Pacivic crove, california.*

Senge, P., (1990). The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Orgnization, London, *Random House.*

Sharma, sailesh. (2010). Attributes Of School Principals-Leadership Qualities & Capacities. *Institute of Principalship Studies*, University of Malaya, Kuala Lumpur, Malaysia.

Silins, Halia and Mulford, Bill (2002). Schools as Learning Organizations: The Case for System. Teacher and Student Learning. *Journal of Educational Administration*: V: 40 (5) 425 – 446

Tilloson, E.A. (1995): An analysis of technical, Human and Conceptual skills among student affairs administrator in higher education. (doctoral dissertation taxes A&M university, 1995). *Dissertation abstracts international,* 75/01, p.64.

William F. Glueck. (1980). *Management.* U.S.A: Illinois, Dryden Press, P.27.

الملاحق

ملحق رقم (أ)

الاستبانة بصورتها الأولية – المهارات القيادية

جامعة اليرموك – الدراسات العليا

برنامج الدكتوراه في الإدارة وأصول التربية

حضرة المعلم/ة المحترم/ة

بعد التحية

يقوم الباحث بدراسة حول "**درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر في ضوء الرؤى المستقبلية**"

مرفق استبانة صممت للحصول على بعض البيانات التي تتعلق بالموضوع استكمالا للحصول على درجة الدكتوراه في الادارة التربوية.

أرجو التكرم بالاطلاع على محاور الاستبانة، وقراءة كل العبارات في المحاور التي تتضمنها الاقسام، ووضع دائرة في المكان المناسب الذي يعبر عن رأيك. كما آمل الاجابة عن جميع الفقرات، علما بان جميع استجاباتكم ستكون موضع الاهتمام وستحظى بسرية تامة.

شاكرا لكم حسن التعاون

إشراف	الباحث
د. علي محمد جبران	
د. عمر محمد خصاونه	محمود أبو مخ

أولا: البيانات الأولية

فضلًا أحط بدائرة الرقم المناسب:

أ. الجنس: 1. ذكر 2. أنثى

ب. الرتبة العلمية: 1. بكالوريوس 2. ماجستير 3. دكتوراه

ج. الخبرة في التعليم في المدارس:

1. أقل من 5 سنوات 2. أقل من 10 سنوات 3. 10 سنوات وأكثر

د. أعمل في مدرسة يديرها/ تديرها: 1. مدير 2. مديرة

ثانيا :

القسم الأول (محاور المهارات القيادية).

فضلا، رتب هذه العبارات بإعطاء كل فقرة من (1-6) حسب أهميتها، ووضع دائرة حول درجة الموافقة، علما أن الرقم (1) يعني أعارض جدا والرقم (6) يعني أوافق جدا.

رقم #	المحور الأول : المهارات الذاتية الشخصية الاستجابة / الفقرات	درجة ممارسة المدير/ة للمهارات الذاتية الشخصية أعارض جدا	أعارض	أعارض قليلا	أوافق قليلا	أوافق	أوافق جدا
	مدير المدرسة :						
1	يهتم بأناقته ومظهره						
2	يتحلى بالأخلاق الحميدة والحسنة						
3	يعبر عن رأيه بوضوح						
4	يمتلك القدرة على تحمل المسؤولية						
5	يتفهم حاجات الاخرين						
6	يتخذ القرارات دون تردد						
7	لديه القدرة على تحليل البيانات بدقة						
8	يتسم بالنشاط الجسماني والنفسي						
9	يتقبل اسلوب الحوار والنقد						
10	يتقبل الافكار الجديدة						
11	لديه الطموح في تطوير ذاته ونموه المهني						
12	يقدر العمل التعاوني والعمل ضمن فريق						
13	لديه القدرة على تحمل ضغوطات العمل ومواجهة الأزمات						

رقم #	المحور الثاني : المهارات الفنية الاستجابة / الفقرات	أعارض جدا	أعارض	أعارض قليلا	أوافق قليلا	أوافق	أوافق جدا
	مدير المدرسة :						
1	يفوض الصلاحيات والمسئوليات على المعلمين						
2	ينجز الأعمال حسب الأولويات						
3	يواكب عملية التقييم والاختبارات المدرسية						
4	يتقن ويشجع استخدام التكنولوجيا والوسائل الايضاحية						
5	يحافظ على وسائل السلامة والأمن في المدرسة						
6	يتخذ الاسلوب العلمي في التفكير						
7	يتابع الانشطة المدرسية						
8	يساهم بتلبية حاجات المعلمين في المدرسة						
9	يساهم في تطوير العملية التعليمية للطلاب والمعلمين						
10	يشرك المعلمين في اتخاذ القرارات ويتابع تنفيذها						
11	يتابع التقارير والسجلات الخاصة بالمعلمين						
12	يقوم بزيارات صفية للمعلمين لغرض التقييم						
13	يقوم بحث المعلمين بتحسين أدائهم						

(درجة ممارسة المدير/ة للمهارات الفنية)

رقم #	المحور الثالث : المهارات الإنسانية الاجتماعية الاستجابة / الفقرات	أعارض جدا	أعارض	أعارض قليلا	أوافق قليلا	أوافق	أوافق جدا
	مدير المدرسة:						
1	يوفر مناخ تعليمي بين المعلمين والطلاب						
2	يقيم علاقات طيبة مع الجميع						
3	يوفر الدعم المادي والمعنوي للطلبة						
4	يحافظ على قنوات الاتصال مع الجميع						
5	يساعد المعلمين في مشاكلهم الخاصة						
6	يؤكد على الحرية الشخصية للمعلمين						
7	يمتاز بتكامل الشخصية						
8	يراعي رغبات المعلمين في توزيع المهام						

(درجة ممارسة المدير/ة للمهارات الإنسانية)

9	يشجع الجميع على ابداء رأيهم						
10	يستخدم التعزيز بالثواب والعقاب ويتجنب التهديد						
11	يؤكد على العمل بروح الفريق في المدرسة						
12	يلبي الحاجات النفسية والاجتماعية للمعلمين						
13	يشجع الاهل في زيارة ابنائهم بالمدرسة						

رقم #	المحور الرابع : المهارات الإدراكية التصورية الاستجابة / الفقرات	درجة ممارسة المدير/ة للمهارات الإدراكية التصورية أعارض جدا	أعارض	أعارض قليلا	أوافق قليلا	أوافق	أوافق جدا
	مدير المدرسة:						
1	يحدد المشكلات التي تواجه المعلمين						
2	يبدع ويبتكر في عمله						
3	يمتلك مهارة الاقناع لمرؤوسيه						
4	يمتلك رؤية تربوية واضحة						
5	يتفهم البيئة الداخلية للمدرسة						
6	لديه اقتراحات وبدائل متعددة لحل المشكلات						
7	يتخذ قراراته وفق اسس علمية						
8	يعرض افكاره بطريقة منظمة						
9	يربط بين اهداف المدرسة وبين المنهجية والإجراءات المتبعة فيها						
10	يستثمر الافكار من الاخرين						
11	لديه رؤية واسعة حول التغييرات ومستجدات الأمور						
12	يتعامل مع الموقف كوحدة متكاملة						
13	يقدم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة						

ملحق رقم (ب)

الاستبانة بصورتها النهائية – المهارات القيادية

جامعة اليرموك – الدراسات العليا

برنامج الدكتوراه في الإدارة وأصول التربية

حضرة المعلم/ة المحترم/ة

بعد التحية

يقوم الباحث بدراسة حول "**درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القياديّة من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر في ضوء الرؤى المستقبلية**". علمًا بأن الرؤى المستقبلية قد تحددت بالمنظمة المتعلمة والثقافة التنظيمية.

مرفق استبانة صُمِّمَتْ للحصول على بعض البيانات التي تتعلق بالموضوع استكمالا للحصول على درجة الدكتوراة في الإدارة التربوية في جامعة اليرموك\ الأردن.

أرجو التكرم بالإطلاع على محاور الاستبانة، وقراءة كلّ العبارات في المحاور التي تتضمّنها الأقسام، ووضع دائرة في المكان المناسب الذي يعبر عن رأيك. كما أرجو الإجابة عن جميع الفقرات، علما بأن جميع إجاباتكم ستكون موضع الاهتمام وستحظى بسرية تامة لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرًا لكم حسن التعاون

إشراف	الباحث
د. علي محمد جبران	
د. عمر محمد خصاونه	محمود أبو مخ

أولًا : البيانات الأوّليةّ

فضلًا، أحط بدائرة الرقم المناسب :

ت. الجنس: 1. معلم 2. معلمة

ث. الرتبة العلمية: 1. بكالوريوس 2. ماجستير

ج. الخبرة في التعليم في المدارس:

2. من سنة– أقل من 5 سنوات 2. من 5 سنوات - أقل من 10 سنوات

3. 10 سنوات وأكثر

د. أعمل في مدرسة يديرها/ تديرها: 1. مدير 2. مديرة

ثانيًا :

القسم الأول (محاور المهارات القيادية).

فضلًا، أجب عن العبارات التالية بإعطاء كلّ فقرة درجة من السلّم (1–5) حسب أهمّيتها، واضعًا دائرة حول درجة الموافقة، علمًا أن الرقم (1) يعني أعارض بشدة والرقم (5) يعني أوافق بشدة.

رقم #	الاستجابة / الفقرات	أعارض بشدة	أعارض	بشكل محدود	أوافق	أوافق بشدة
	درجة ممارسة المدير/ة للمهارات القيادية					
	مدير المدرسة :					
1	يهتم بأناقته ومظهره					
2	يتحلى بالأخلاق الحميدة والحسنة					
3	يعبر عن رأيه بوضوح					
4	يمتلك القدرة على تحمّل المسؤولية					
5	يتفهّم حاجات ورغبات الآخرين					
6	يمتاز بتكامل الشخصيّة					
7	يتّسم بالنّشاط الجسماني والنفسي					
8	يتقبّل أسلوب الحوار والنقد					
9	يتقبّل الآراء الأخرى					
10	يطمح في تطوير ذاته وفي تنميته المهنية					
11	يقدّر العمل التعاونيّ والعمل ضمن فريق					
12	يتحمّل ضغوطات العمل ويواجه الأزمات					
13	يضع خطة متكاملة لأعمال المدرسة					

					يتّخذ القرارات دون تردّد	14
					يوزّع الصلاحيات والمسئوليات على المعلمين	15
					يباشر الأعمال حسب الأولويات ووفق جدول زمني	16
					يواكب عملية التقييم والاختبارات المدرسية	17
					يتقن ويشجع استخدام التكنولوجيا والوسائل الإيضاحية	18
					يحافظ على وسائل السلامة والأمن في المدرسة	19
					يستخدم الطرق العلمية في التفكير	20
					يتابع الأنشطة والفعّاليات المدرسيّة	21
					يساهم بتلبية حاجات المعلمين في المدرسة	22
					يساهم في تطوير العمليّة التعليميّة	23
					يشرك المعلمين في اتّخاذ القرارات ويتابع تنفيذها	24
					يتابع شؤون المعلمين من سجلّات وتقارير خاصة	25
					يقوم بزيارات صفّية للمعلمين لغرض التقييم والتقويم	26
					يقوم بحث المعلمين بتحسين أدائهم	27
					يشجّع الجميع على إبداء آرائهم	28
					يحافظ على علاقات جيّدة مع الجميع	29
					يوفّر الدعم الماديّ والمعنويّ للطلبة	30
					يحافظ على قنوات الاتصال مع الجميع	31
					يساعد المعلّمين في حل مشاكلهم الخاصّة	32
					يؤكّد على الحريّة الشخصيّة والفكريّة للمعلمين	33
					يراعي حاجات المعلمين في توزيع المهامّ	34
					يوّفر مناخًا تعليميًا وتربويًا في المدرسة	35
					يستخدم التعزيز بالثواب والعقاب ويتجنّب التهديد	36
					يؤكّد على العمل بروح الفريق الواحد	37
					يلبّي الحاجات النفسية والاجتماعية للمعلمين	38
					يشجّع أولياء الأمور بزيارة أبنائهم في المدرسة	39
					يحدّد المشكلات التي تواجه المعلمين داخل المدرسة	40
					يبدع ويبتكر في عمله	41
					يمتلك مهارة الإقناع لمرؤوسيه وتجنيدهم لأفكاره	42
					يمتلك رؤية تربويّة هادفة	43
					يدرك ويعمل على تهيّئة البيئة الداخلية للمدرسة	44

45	يقترح حلولًا عديدة للإشكاليات					
46	يتّخذ قراراته وفق أسس علمية					
47	يستعرض أفكاره بأسلوب منظّم					
48	يدمج ما بين أهداف المدرسة وبين المنهجيّة والإجراءات المتّبعة فيها					
49	يستقطب الأفكار من الآخرين ويستثمرها بما يخدم العمل					
50	لديه رؤية واسعة حول التغييرات ومستجدات الأمور					
51	يدرك الموقف ويتعامل معه كوحدة متكاملة					
52	يهتمّ بالمصلحة العامّة أكثر من المصلحة الخاصّة					

ملحق رقم (ج)

الاستبانة بصورتها الأولية – الرؤى المستقبلية

جامعة اليرموك – الدراسات العليا

برنامج الدكتوراه في الإدارة وأصول التربية

حضرة المعلم/ة المحترم/ة

بعد التحية

يقوم الباحث بدراسة حول **"درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر في ضوء الرؤى المستقبلية"**

مرفق إستبانة صممت للحصول على بعض البيانات التي تتعلق بالموضوع استكمالا للحصول على درجة الدكتوراه في الادارة التربوية.

أرجو التكرم بالاطلاع على محاور الاستبانة، وقراءة كل العبارات في المحاور التي تتضمنها الاقسام، ووضع دائرة في المكان المناسب الذي يعبر عن رأيك. كما آمل الاجابة عن جميع الفقرات، علما بان جميع استجاباتكم ستكون موضع الاهتمام وستحظى بسرية تامة.

شاكرا لكم حسن التعاون

إشراف

د. علي محمد جبران

د. عمر محمد خصاونه

الباحث

محمود أبو مخ

أولا : البيانات الأوّلية

فضلا أحط بدائرة الرقم المناسب :

أ. الجنس: 1. ذكر 2. أنثى

ب. الرتبة العلمية: 1. بكالوريوس 2. ماجستير 3. دكتوراه

ج. الخبرة في التعليم في المدارس:

1.أقل من 5 سنوات 2. أقل من 10 سنوات 3. 10 سنوات وأكثر

د. أعمل في مدرسة يديرها/ تديرها: 1. مدير 2. مديرة

القسم الثاني: محاور مؤشرات الرؤى المستقبلية

فضلا، رتب هذه العبارات بإعطاء كل فقرة من (1-6) حسب أهميتها، ووضع دائرة حول درجة الموافقة، علما أن الرقم (1) يعني أعارض جدا والرقم (6) يعني أوافق جدا.

رقم #	المحور الأول : المنظمة المتعلمة — الاستجابة / الفقرات	أعارض جدا	أعارض	أعارض قليلا	أوافق قليلا	أوافق	أوافق جدا
		درجة تطبيق المدرسة لمعايير المنظمة المتعلمة					
1	يساعد الأفراد في مدرستي بعضهم على التعلم						
2	يخصص الأفراد في مدرستي وقتا للتعلم						
3	يكافأ الأفرادُ في مدرستي على التعلم						
4	يعطي الأفراد في مدرستي بعضهم تغذية راجعة صريحة وصادقة						
5	يَقْضي الأفراد في مدرستي مع بعضهم وقتا لبناية الثقة						
6	لفرق العمل في مدرستي الحرية في تكييف أهدافها حسب الحاجة						
7	فرق العمل في مدرستي واثقة من أن المنظمة ستتصرّف بناء على توصياتها						
8	تَطور مدرستي الأنظمة لقياس الفجوات بين الأداء الحالي والمتوقّع						
9	تَجْعل مدرستي المعلومات المتَعلّمة متاحة لكُلّ المستخدمين لها						
10	تُقيّمُ مدرستي النّتائجَ بالاعتماد على الوقت و الموارد المستهلكة في التدريب						
11	تَحثُّ مدرستي الأفراد على أخذ المبادرة وطرح الآراء						
12	تدعم مدرستي الأفراد بالمصادر التي يحتاجون إليها						
13	تشجّع مدرستي الأفراد على التفكير في عملهم من منظور عالمي						
14	تَعْملُ مدرستي سوية مع المجتمع الخارجي لتَلْبية الحاجاتِ المتبادلة						
15	تشجّعُ مدرستي الأفراد على الحصول على حلول من جميع العاملين						

	في المنظمة لحل المشكلات						
16	في مدرستي ، القائد هو المرشد والمدرب للأفراد العاملين						
17	يبحث القائد في مدرستي بشكل مستمر عن الفرص للتعلّم						
18	يؤكد القائد في مدرستي أن تكون الأعمال في المنظمة متّسقة مع قيَمِها						

رقم #	المحور الثاني : الثقافة التنظيمية الاستجابة / الفقرات	درجة تطبيق المدرسة لمعايير الثقافة التنظيمية					
		أعارض جدا	أعارض	أعارض قليلا	أوافق قليلا	أوافق	أوافق جدا
1	يوجد شعور لدى المعلمين أنهم يعاملون سواسية						
2	يطبق القائد القواعد والإجراءات الادارية بعدالة						
3	يهتم القائد بأن تسود علاقات الود والاحترام بين المعلمين						
4	يتم اختيار المعلمين وترقيتهم بناء على الخبرة والكفاءة						
5	يمنح القائد المعلمين فرصة عادلة لسماع شكواهم						
6	يهتم القائد بأن يسود بين المعلمين اعتقاد أن تطوير العمل والياته لصالحهم						
7	يؤمن القائد بأن الثقافة نظام متغير يستجيب للمتغيرات						
8	يؤمن القائد بأن الثقافة تؤثر على درجة التزام المعلمين بالمدرسة						
9	يوجد احترام وتقدير للمعلمين الذين يتقنون عملهم						
10	يتم الاهتمام بتنمية القوة الدافعة لتحقيق الاهداف بتميز						
11	يهتم القائد بتقييم الاداء بعيدا عن الاعتبارات الشخصية						
12	تتوافق قيم القائد مع القيم السائدة للمعلمين والمدرسة						
13	ادراك القائد ضرورة الاستفادة من الفرص لتحقيق الاهداف						
14	يهتم القائد بتوضيح القواعد والإجراءات والأوامر للجميع						
15	يستخدم القائد المنافسة البناءة بين المعلمين لزيادة الأداء						
16	يهتم القائد بشيوع روح الفريق والعمل الجماعي						
17	يسعى القائد أن تكون أنظمة الاتصال مفتوحة وفعالة						

ملحق رقم (د)

الاستبانه بصورتها النهائية – الرؤى المستقبلية

جامعة اليرموك – الدراسات العليا

برنامج الدكتوراه في الإدارة وأصول التربية

حضرة المعلم/ة المحترم/ة

بعد التحية

يقوم الباحث بدراسة حول "**درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القياديّة من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر في ضوء الرؤى المستقبلية**". علمًا بأن الرؤى المستقبلية قد تحددت بالمنظمة المتعلمة والثقافة التنظيمية.

مرفق استبانة صُمِّمَتْ للحصول على بعض البيانات التي تتعلق بالموضوع استكمالا للحصول على درجة الدكتوراة في الإدارة التربوية في جامعة اليرموك\ الأردن.

أرجو التكرم بالإطلاع على محاور الاستبانة، وقراءة كلّ العبارات في المحاور التي تتضمّنها الأقسام، ووضع دائرة في المكان المناسب الذي يعبر عن رأيك. كما أرجو الإجابة عن جميع الفقرات، علما بأن جميع إجاباتكم ستكون موضع الاهتمام وستحظى بسرية تامة لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرًا لكم حسن التعاون

إشراف

د. علي محمد جبران

د. عمر محمد خصاونه

الباحث

محمود أبو مخ

القسم الثاني: مؤشّرات الرؤى المستقبليّة

فضلًا، أجب عن العبارات التالية بإعطاء كلّ فقرة درجة من السلّم (1-5) حسب أهمّيّتها، واضعًا دائرة حول درجة الموافقة، علمًا أن الرقم (1) يعني أعارض بشدة والرقم (5) يعني أوافق بشدة.

رقم #	الاستجابة / الفقرات	درجة تطبيق المدرسة لمؤشرات الرؤى المستقبلية: أعارض بشدة	أعارض	بشكل محدود	أوافق	أوافق بشدة
1	يشارك أفراد المدرسة في إبداء آرائهم في حلّ المشكلات					
2	تتوفّر المعلومات في المدرسة للجميع لغرض التعلّم					
3	يعتمد الأفراد في المدرسة على التفكير من منظور شامل					
4	يؤكد مدير المدرسة على تناسق الأنشطة والأعمال مع قيَمِها					
5	ينتهز مدير المدرسة الفرص لغرض التعلّم					
6	يُعتبر مدير المدرسة المرشد والمدرب للعاملين					
7	تسعى مدرستي دائما إلى تطوير الأداء الحالي					
8	يُكافأ الجميع في المدرسة على التعلم					
9	تُوفّر المدرسة للجميع المصادر المختلفة في عمليّة التعلم					
10	يُهيّأ لأفراد مدرستي الحريّة بطرح آرائهم ومبادراتهم					
11	تقيِّمُ الكوادر في المدرسة النّتائجَ اعتمادا على مدى استغلال الوقت والموارد					
12	يدعم الأفراد في المدرسة بعضهم بتبادل الخبرات					
13	يكيّف الأفراد في المدرسة أهدافهم حسب الظروف					
14	ينتهز الأفراد في المدرسة الفرص لغرض التعلّم					
15	تتحلى المدرسة بقوّة الثقة بين أفرادها					
16	يشارك الجميع في تبادل التغذية الراجعة بصراحة					
17	تعمل المدرسة بناء على توصيات فرق العمل فيها					
18	تشارك المدرسة المجتمع المحلي لتحقيق غايات مشتركة ومتبادلة					
19	تتفق قيم مدير المدرسة مع القيم السائدة بالمدرسة					
20	يؤمن مدير المدرسة بأن الثقافة نظام متغيّر يستجيب للتغييرات					
21	يَشعر المعلّمون أنهم يُعاملون بشكل عادل					

22	يهتمّ المدير بأن يسود بين الزملاء الاعتقاد أن تقويم العمل يَصُبّ في صالحهم					
23	يهتمّ المدير بتقييم الأداء دون الأخذ بالاعتبارات الشخصيّة					
24	يعدل مدير المدرسة في تطبيق الأسس والإجراءات					
25	يهتم مدير المدرسة بتوضيح القواعد والإجراءات والأوامر					
26	يهتم مدير المدرسة بخلق روح المنافسة لزيادة الأداء					
27	يتمّ اختيار المعلمين وترقيتهم بناء على الخبرة والكفاءة					
28	يمنح مدير المدرسة الأفراد الفرصة العادلة لسماع شكاواهم					
29	يدرك مدير المدرسة ضرورة انتهاز الفرص لتحقيق الأهداف					
30	يسعى مدير المدرسة أن تكون قنوات الاتّصال مُهنيّة وفعالة					
31	يعطي المدير المعلمين المتقنين لعملهم مزيدا من التقدير					
32	يؤكّد مدير المدرسة على تنمية القوّة الدافعة لتحقيق الاهداف بتميز					
33	يؤمن المدير بأن الثقافة تؤثّر على درجة التزام المعلّمين بالمدرسة					
34	يبدي المعلمون الاحترام والتقدير لزملائهم					

ملحق رقم (هـ)

قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	الرتبة	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	د	فائدة أبو مخ	الشريعة الإسلامية	أكاديمية القاسمي
2	د	عوني مصاروة	الشريعة الإسلامية	أكاديمية القاسمي
3	د	ياسين كتانة	لغة عربية	أكاديمية القاسمي
4	د	قتيبة اغبارية	البحث العلمي والاحصاء	أكاديمية القاسمي
5	د	سمير كتانة	لغة عربية	أكاديمية القاسمي
6	د	سمير مجادلة	إدارة تربوية	أكاديمية القاسمي
7	د	نبيل سعده	البحث العلمي والاحصاء	أكاديمية القاسمي
8	د	جمال أبو حسين	إدارة تربوية	أكاديمية القاسمي

ملحق رقم (و)

كتاب تسهيل مهمة

جامعـــة اليرمـــوك
YARMOUK UNIVERSITY

كليـــة التربيـــة
مكتــــب العميـــد

الرقم : ك ت/١٠٧/ ١٨/ ٥٠٦
التاريخ : ..../رجب / ١٤٣٣هـ
الموافق : ١٣/ حزيران / ٢٠١٢م

الى من يهمه الأمر

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب محمود محمد أبو مخ

تحية طيبة وبعد ،،،

يقوم الطالب **محمود محمد ابومخ، ورقمه الجامعي (٢٠٠٩٢١٠٠١١)**، بدراسة بعنوان **"درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر في ضوء الرؤى المستقبلية"**؛ وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في كلية التربية، تخصص إدارة تربوية، ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسة (استبانه) المرفقة على عينة من المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية.

أرجـو التكرم بالاطـلاع والموافقـة علـى تسهيـل مهمـة الطالب المذكور أعلاه .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

عميد كلية التربية

أ.د. أمل الخصاونـة

جامعـة اليرموك

تلفون : ٧٢١١١١١ – ٢ – ٩٦٢ +
فاكس : ٧٢١١١٩٩ –٢–٩٦٢ +
اربد – الأردن
Tel: + 962 - 2 - 721111 Fax : + 962 - 2-7211199 Irbid - Jordan E-mail: fac_edu@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

ABSTRACT

Mahmood Muhamad Abu much, The Practicing Degree of Leadership Skills by Primary School Principals from The Perspectives of Teachers inside The Green Line in Light of Future Visions. Ph.D Dissertation. Yarmouk University. (Supervisors: Dr. Ali Mohammad Jubran & Dr. Omar "Mohammad Ali" Khasawneh).

The purpose of this study was to reveal the elementary teachers' practicing degree of leadership skills from the perspectives of teachers themselves within the green line in light of future visions. To achieve the study purposes, the researcher prepared three instruments; they are first a questionnaire included of (52) items to find out the practicing degree of leadership skills from the perspectives of teachers themselves within the green. It consisted of four domains. The second instrument a questionnaire included of (34) items to find out light of future visions degree of leadership skills from the perspectives of teachers. The third instrument was an interview to find out the perceptions as well as the suggestions to improve the leadership skills from the perspectives of educational supervisors in order to implement the future visions. The study sample was (230) teachers in addition to conducting seven interviews with educational supervisors.

The study results and findings revealed the following:

- The elementary teachers' practicing degree of leadership skills from the perspectives of teachers was overall high. The skills were as follows: Personal skills, administrative skills, perceptive skill, and humanitarian social skills respectively.

- There were no statistical differences among the means of the elementary teachers' practicing degree of leadership skills from the perspectives of teachers within the green line due to the variables of gender, academic rank, experience, and school.
- Elementary school implementations of represented by the learning communities an organizational culture future visions from the perspectives of teachers was high.
- There were a positive correlation between practicing leadership skills along with other domains and school implementing for some future visions from the perspectives of teachers.

Based on the study findings and results, the researcher recommended maintaining a high degree of practicing elementary school principals' leadership skills in light of future visions.

Key Words: Leadership Skills, School Principals, Green Line, Future Visions, Learning Organization, and Organizational Culture.